

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FACTEURS DE L'ADAPTATION AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES
D'ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
PRISCILLA RICHARD

JUIN 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Au terme de cet essai, c'est avec émotion que je tiens à remercier plusieurs personnes qui ont contribué de près comme de loin à la concrétisation de mes études doctorales.

Ce fut pour moi un privilège d'être sous la direction de Thérèse Bouffard, sans qui la réalisation de cet essai doctoral n'aurait pas été possible. Je te remercie pour ton accueil chaleureux dès notre première rencontre et pour m'avoir offert l'opportunité de faire partie de ton équipe de recherche. La qualité de ton encadrement, ta disponibilité et ta rigueur scientifique ont été une source de soutien inestimable tout au long de mon parcours doctoral.

Mes sincères remerciements vont également à ma co-directrice Carole Vezeau, dont la présence et les judicieux conseils m'ont été d'une aide précieuse durant mon cheminement doctoral. Merci d'avoir su me guider dans le monde de la recherche et d'avoir répondu à mes nombreuses interrogations lors du processus de collecte de données et de rédaction.

Thérèse, Carole, votre passion pour la recherche, vos suggestions et vos commentaires ont grandement contribué à la qualité de ce document. Je vous remercie de m'avoir offert l'opportunité de travailler sur un sujet de recherche innovateur, qui me passionne toujours aujourd'hui.

Je souhaite également remercier le CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada), le FARE (Fonds à l'accessibilité et à la réussite des études de l'UQAM) et le GRES (Groupe de recherche sur les environnements scolaires) pour leur soutien financier, ainsi que les étudiants qui ont accepté de répondre au questionnaire souvent durant leurs heures de cours et aux professeurs et responsables de programme pour leur précieuse collaboration lors du recrutement des participants.

Un grand merci aux membres de l'URAMAS (Unité de Recherche sur l'Affectivité, la Motivation et l'Apprentissage Scolaires) pour ses nombreuses et intéressantes discussions de dîner ainsi que pour l'atmosphère dynamique et de collaboration. Vous êtes devenus rapidement pour moi une seconde famille, où il fait bon rire, s'entraider, s'encourager et parfois même pleurer. J'y ai trouvé bien plus que des collègues et sans vous mon parcours n'aurait pas été le même.

Je ne peux passer sous silence le soutien inconditionnel de ma famille et mes ami(e)s durant les dernières années qui m'a grandement aidée à mener à terme ce projet. Merci de votre intérêt, de vos encouragements et de votre compréhension quand, trop souvent, j'étais débordée et moins présente.

Nicolas, mon amoureux, les mots me manquent pour t'exprimer à quel point je suis reconnaissante de ton soutien et de ta présence durant les hauts et les bas des dernières années. Merci d'avoir cru en moi et d'avoir su être patient et compréhensif en regard de mes études doctorales et plus particulièrement du processus de rédaction.

À vous tous, merci d'être là.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
CADRE CONCEPTUEL	4
1.1 Contexte actuel des études postsecondaires	4
1.1.1 Phénomène de mobilité sociale	4
1.2 Étudiants de première génération.....	5
1.2.1 Historique du concept.....	6
1.2.2 Définition.....	7
1.2.3 Caractéristiques démographiques et socio-économiques	8
1.2.4 Caractéristiques liées à l'expérience scolaire	12
1.3 Facteurs susceptibles d'influencer l'adaptation	14
1.3.1 Dimension sociale.....	15
1.3.2 Dimension personnelle	24
CHAPITRE II	
OBJECTIF GÉNÉRAL.....	32
2.1 Hypothèses	33
CHAPITRE III	
MÉTHODE	34
3.1 Participants.....	34
3.1.1 Répartition des étudiants selon leur statut	35
3.2 Instruments de mesure.....	35
3.2.1 Questionnaire.....	35
3.2.2 Étude pilote.....	36

3.2.3 Dimension sociale.....	36
3.2.4 Dimension personnelle	39
3.3 Procédure.....	41
CHAPITRE IV	
ANALYSE DES RÉSULTATS.....	43
4.1 Analyses préliminaires	43
4.2 Description de l'échantillon	43
4.3 Description des analyses	46
4.4 Dimension sociale	46
4.4.1 Soutien de la famille et des pairs	48
4.4.2 Soutien de la part de l'institution.....	49
4.4.3 Sentiment de choc culturel	49
4.5 Dimension personnelle.....	51
4.5.1 Perception de compétence	51
4.5.2 Clarté du projet d'études.....	51
4.5.3 Raisons de poursuivre des études	52
4.5.4 Perception du rapport coûts-bénéfices.....	53
CHAPITRE V	
DISCUSSION	55
5.1 Retour sur les résultats	56
5.1.1 Dimension sociale.....	56
5.1.2 Dimension personnelle	60
5.1.3 Rôle de la fratrie	62
5.1.4 Différences selon le genre	64
5.2 Limites de l'étude.....	66
5.3 Forces de l'étude	67
5.4 Pistes pour les recherches futures	68
5.5 Pistes d'actions.....	70

CONCLUSION.....	72
ANNEXES.....	74
ANNEXE A	
SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT QUÉBÉCOIS ET AMÉRICAIN.....	75
ANNEXE B	
ÉTHIQUE	80
ANNEXE C	
QUESTIONNAIRE ET INSTRUMENTS DE MESURE.....	83
RÉFÉRENCES	98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Répartition des étudiants en fonction de leur genre et de leur statut	44
4.2 Répartition des étudiants selon leurs revenus disponibles et leur statut.....	45
4.3 Répartition des étudiants selon le nombre d'heures travaillées et leur statut.....	45
4.4 Coefficients de corrélation entre les indices du soutien de la famille, des pairs et de la part de l'institution et du sentiment de choc culturel.....	47
4.5 Scores moyens et écarts types () des indices du soutien de la famille et des pairs (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant.....	48
4.6 Scores moyens et écarts types () des mesures de soutien de la part de l'institution (max = 5) selon le genre et le statut d'étudiant.....	49
4.7 Scores moyens et écarts types () pour les mesures du choc culturel (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant	50
4.8 Scores moyens et écarts types () de la perception de compétence (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant	51
4.9 Scores moyens et écarts types () de la clarté du projet d'études (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant	52
4.10 Coefficients de corrélation entre les types de raisons de poursuivre des études	53
4.11 Scores moyens et écarts types () des raisons de la poursuite des études (max = 5) selon le genre et le statut d'étudiant.....	53

4.12	Coefficients de corrélation entre les mesures du rapport coûts-bénéfices.....	54
4.13	Scores moyens et écarts types () des mesures du rapport coûts-bénéfices (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant.....	54

RÉSUMÉ

La nécessité d'une scolarisation postsecondaire s'étant accrue au cours des dernières années, elle est maintenant devenue une des plus importantes préoccupations de notre société. Parallèlement, les études sont devenues plus accessibles, faisant en sorte que des groupes d'étudiants auparavant peu présents dans les milieux postsecondaires y font leur entrée. C'est le cas des étudiants de première génération, ainsi nommés parce qu'ils sont les premiers de leur famille à fréquenter une institution postsecondaire; ils représentent aujourd'hui une forte proportion de la clientèle collégiale et universitaire. Même si plusieurs recherches américaines ont examiné les caractéristiques de ce groupe d'étudiants, encore peu d'études canadiennes ont porté sur cette population.

L'objectif général de ce projet, de nature descriptive, est de dresser un portrait d'une variété des caractéristiques d'étudiants de première génération québécois à leur entrée à l'université. Nous nous intéressons à des dimensions sociales et personnelles impliquées dans leur expérience et leur adaptation scolaires. Au plan social, ce sont la perception de l'étudiant de la disponibilité du soutien offert par sa famille, ses pairs et l'université, ainsi que la présence d'un choc culturel révélé par un sentiment de conflit entre la culture familiale et celle du nouveau milieu de vie universitaire. Au plan personnel, nous retenons la perception de compétence scolaire, la clarté du projet d'études, les raisons de poursuivre les études et la perception du rapport coûts-bénéfices associé à celles-ci. La perception de compétence concerne le jugement que l'étudiant porte sur sa capacité à bien réussir ses activités scolaires. La clarté du projet d'études se définit par le fait d'avoir des objectifs de carrière bien définis, tandis que les raisons de poursuivre les études concernent les aspects internes et externes qui sous-tendent la décision d'entreprendre des études postsecondaires. Finalement, la perception du rapport coûts-bénéfices concerne la valeur attribuée à la réalisation de son projet d'études en fonction des bénéfices pouvant en découler et des coûts encourus.

L'étude a été menée auprès de 734 participants qui ont complété un questionnaire lors de leur première session universitaire. Les résultats des analyses indiquent que les étudiants de première génération perçoivent un soutien familial plus faible que les autres étudiants, mais ne se distinguent pas pour la perception de soutien provenant des pairs et de l'institution. Les étudiants de première génération ressentent un choc culturel plus important sur les dimensions liées au sentiment de déloyauté et au manque de connaissances. Les étudiants ne se distinguent pas quant à leur perception de compétence et à la clarté de leur projet d'études. Finalement, les étudiants de première génération rapportent moins de raisons extrinsèques pour expliquer la poursuite de leurs études et plus de crainte de l'endettement que leurs

collègues. En conclusion, ces résultats sont discutés, les forces et les limites de l'étude sont évoquées, ainsi que certaines pistes pour des recherches futures.

Mots clés : étudiants de première génération, adaptation universitaire, choc culturel, soutien social, perception de compétence.

Note sur l'emploi du générique masculin : Les génériques masculins sont utilisés, sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

INTRODUCTION

La réussite, la persévérance et l'adaptation scolaires ont fait l'objet de nombreuses études au cours des dernières années, autant en psychologie du développement qu'en psychologie de l'éducation. S'inscrivant dans cette même lignée, le présent projet s'attarde à divers facteurs liés à l'adaptation des étudiants à l'université. L'arrivée dans le milieu universitaire implique de nombreux changements dans la vie des étudiants. Certains doivent quitter l'environnement familial pour aller étudier dans une autre ville, ce qui peut entraîner des changements notables de leur réseau social. Dans ces cas, ils doivent souvent vivre en appartement, ce qui peut accroître leurs soucis financiers. Aussi, l'arrivée à l'université implique souvent des défis d'adaptation comme la création de nouvelles relations et l'utilisation de techniques d'étude mieux adaptées aux exigences des apprentissages des programmes d'études universitaires. La réussite ou l'échec de l'intégration des étudiants dépendra alors de divers facteurs, autant motivationnels, sociaux, que scolaires.

Au cours des dernières années, la nécessité d'une scolarisation postsecondaire s'est accrue et celle-ci est maintenant une des plus importantes préoccupations de notre société (Ménard, 2009). Parallèlement, les études sont devenues de plus en plus accessibles, faisant en sorte que des groupes d'étudiants auparavant peu présents dans les milieux postsecondaires y ont fait leur entrée (Engle & Tinto, 2008; Giancola, Munz, & Trares, 2008). Les recherches se sont alors multipliées, avec comme objectif d'examiner sous divers angles les caractéristiques de ces étudiants, leur expérience scolaire, ainsi que les facteurs pouvant influencer cette dernière. Un de ces groupes est celui des étudiants de première génération (Gofen, 2009), ainsi nommés parce qu'ils sont les premiers de leur famille à fréquenter une institution postsecondaire (Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004). Plusieurs études américaines qui

ont examiné les caractéristiques de ces étudiants ont montré qu'ils diffèrent des étudiants réguliers sur plusieurs aspects. Entre autres, ils sont proportionnellement plus nombreux à provenir de milieux socio-économiques plus faibles (Cho, Hudley, Lee, Barry, & Kelly, 2008; Choy, 2001; Nunez, Cuccaro-Alamin, & Carroll, 1998) et de minorités ethniques (Bui, 2002; Pike & Kuh, 2005; Zalaquett, 1999), sont en moyenne plus âgés et rapportent recevoir moins de soutien de la part de leurs parents que les autres étudiants (Gibbons & Borders, 2010; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996). Sauf Brown et Burkhardt (1999) qui n'ont remarqué aucune différence quant au genre ou au nombre d'heures consacrées à un emploi durant les études, d'autres auteurs ont montré que les étudiants de première génération sont plus souvent de sexe féminin (Horn, Nunez, & Bobbitt, 2000; Inman & Mayes, 1999) et travaillent un nombre d'heures plus élevé par semaine que leurs collègues (Pascarella, et al., 2004; Pascarella, Wolniak, Pierson, & Terenzini, 2003). Durant leurs études universitaires, ils obtiennent aussi de moins bons résultats que les étudiants réguliers (Pascarella, et al., 2004; Riehl, 1994) et abandonnent leurs études plus fréquemment avant la fin de leur programme (Choy, 2001; Ishitani, 2006; Pascarella, et al., 2004; Riehl, 1994). Mis ensemble, ces résultats suggèrent que la situation des étudiants de première génération est préoccupante, certains auteurs indiquant qu'ils vivent une adaptation plus difficile (Schmidt, 2005; Vezeau, Bouffard, & Roy, 2012) et allant même jusqu'à suggérer qu'ils constitueraient une population d'étudiants à risque (Hojan-Clark, 2010; Terenzini, et al., 1996; Vezeau & Bouffard, 2010).

À ce jour, encore peu d'études canadiennes ont porté sur les étudiants de première génération (Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau, & Murdoch, 2010). Selon le projet ICOPE (*Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études*) réalisé dans le réseau de l'Université du Québec à l'automne 2011, 58 % de l'ensemble des nouveaux étudiants étaient de première génération (Bonin & Girard, 2013). Au vu de l'importance de ce groupe, l'objectif principal de notre étude, de nature descriptive,

est de dresser un portrait de leurs caractéristiques à l'entrée à l'université. Au plan théorique, cette étude permettra d'explorer les caractéristiques des étudiants de première génération selon différents facteurs pouvant faciliter ou nuire à leur expérience et adaptation scolaires, tandis qu'au plan pratique, elle contribuera à mieux cibler les interventions visant à faciliter leur intégration en milieu universitaire.

Ce document présente dans un premier temps le cadre conceptuel du projet. Cette section fait brièvement un survol du contexte actuel des études postsecondaires et définit le concept d'étudiant de première génération. Par la suite, nous fondant sur notre recension d'écrits, les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de leur adaptation scolaire sont décrits tout en faisant ressortir les éléments qui les distingueraient en tant que groupe. À cet égard, la perception du soutien social, la possibilité d'un choc culturel, la perception de compétence, la clarté de leur projet d'études et les raisons le motivant ainsi que la perception qu'ils ont du rapport coûts-bénéfices des études universitaires sont les mesures considérées. La section suivante précise l'objectif visé par cette étude, ainsi que les hypothèses à tester. Suivra une description de la méthodologie utilisée, incluant les informations concernant les participants, les instruments et la procédure suivie lors de la collecte des données. Les résultats des analyses statistiques sont ensuite exposés et discutés. En conclusion du document, les forces et les limites de l'étude sont évoquées ainsi que certaines pistes pour des recherches futures.

CHAPITRE I

CADRE CONCEPTUEL

1.1 Contexte actuel des études postsecondaires

1.1.1 Phénomène de mobilité sociale

Au cours des dernières années, la nécessité d'une scolarisation postsecondaire s'est accrue (Ménard, 2009); l'éducation est ainsi devenue la clé du succès pour de nombreux aspects du bien-être en général (de Broucker & Underwood, 1998; Gofen, 2009). Ce contexte, où l'équité en matière d'éducation devient un des objectifs principaux de la plupart des gouvernements et dans lequel les exigences du marché du travail ne cessent d'augmenter, fait en sorte que les jeunes sont plus nombreux à continuer leurs études au-delà de l'école secondaire (Lehmann, 2007; Pratt, 2000). Parmi les pays faisant partie de l'*Organisation de Coopération et de Développement Économiques* (OCDE), le Canada présente le degré le plus élevé d'instruction (Berger, Motte, & Parkin, 2009). Selon l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), le taux de canadiens ayant entrepris une scolarité postsecondaire n'a cessé de croître, passant de 62 % en 1999 à 70 % en 2001, pour atteindre près de 80 % en 2005 (Shaienks, Eisl-Culkin, & Bussière, 2006; Shaienks & Gluszynski, 2007). Au Québec, le taux de participation aux études collégiales est le plus élevé parmi les provinces canadiennes (Shaienks, Gluszynski, & Bayard, 2008). La proportion de Québécois qui atteignent l'enseignement collégial se situait à 63 % en 2010-2011 (Indicateurs de l'éducation, 2012). Pour les études en vue d'obtenir un baccalauréat, le taux d'accès est passé de 30 % en 1984-1985 à 44 % en 2010-2011 (Indicateurs de l'éducation, 2012).

Ces données indiquent que l'accès aux études postsecondaires est plus important qu'il ne l'était auparavant et qu'il permet une mobilité sociale plus grande (Shelton, 2011) où les jeunes, en se donnant une scolarisation plus élevée que leurs parents, arrivent à améliorer ou maintenir une position socio-économique ou professionnelle plus élevée que ces derniers (de Broucker & Lavallée, 1998; Gofen, 2009; Jehangir, 2010; London, 1992). Les établissements scolaires postsecondaires ne sont plus réservés à l'élite de la population. Des groupes d'étudiants plus diversifiés et provenant de milieux autrefois moins représentés, tels que les gens issus de différentes minorités ethniques, les adultes effectuant un retour à l'école, les femmes, ont fait leur entrée dans les institutions collégiales et universitaires (Chenard, Francoeur, & Doray, 2007; Giancola, et al., 2008; Pascarella & Terenzini, 2005; Pike & Kuh, 2005). Au Québec, la création des cégeps ainsi que l'implantation de programmes gouvernementaux comme celui des prêts et bourses, ont permis à plusieurs étudiants moins bien nantis financièrement de poursuivre leur scolarité au-delà du secondaire. Ce contexte de plus grande accessibilité a contribué à l'arrivée aux études collégiales ou universitaires d'étudiants dits de première génération. Selon de nombreuses recherches, ceux-ci sont de plus en plus nombreux à fréquenter des institutions postsecondaires (Giancola, et al., 2008; Gofen, 2009; Horwedel, 2008; McCarron & Inkelas, 2006; Pascarella, et al., 2004; Strayhorn, 2006; Turcotte, 2011). La prochaine section vise à situer et définir le concept d'étudiant de première génération.

1.2 Étudiants de première génération

Avant de poursuivre, il convient de définir le concept d'étudiant de première génération. Pour ce faire, la prochaine section vise à le situer historiquement, à décrire et catégoriser les différentes définitions utilisées par les chercheurs et ensuite à présenter la conceptualisation propre au présent projet.

1.2.1 Historique du concept

Depuis plusieurs années, les chercheurs s'intéressent à l'effet de la scolarité des parents sur l'expérience scolaire de leur enfant. Cette longue tradition d'études a permis de montrer que le niveau d'éducation parental est fortement associé à celui d'un jeune. De manière générale, ces recherches conçoivent la scolarité parentale de façon continue, c'est-à-dire par le nombre d'années de scolarité. Dans le cas des travaux sur les étudiants de première génération, la scolarité des parents est considérée d'une manière dichotomique : le niveau secondaire et postsecondaire. Cette approche permet de différencier deux groupes d'étudiants : ceux dont au moins un parent a fait des études postsecondaires et ceux dont aucun des deux n'a étudié au-delà de l'école secondaire. Cette catégorisation permettrait d'expliquer, sous un nouvel angle, les inégalités vécues par certains jeunes tout en distinguant ce groupe d'étudiants qui, de par leur statut, brisent le cycle intergénérationnel de transmission du niveau d'éducation (Gofen, 2009).

Bien qu'il n'existe que peu d'informations sur l'origine exacte du concept d'étudiant de première génération (Groleau, Mason, & Doray, 2009), nous savons que ce groupe d'étudiants a d'abord été ciblé par les programmes fédéraux américains TRIO¹ visant à favoriser l'accès et la réussite aux études postsecondaires (Auclair et al., 2008). Dans une recherche non publiée portant sur le statut générationnel et socio-économique des étudiants admis dans l'un de ces programmes, nommé *Upward Bond* (Logan, 2007), Adachi (1979) a proposé la définition suivante : un étudiant de première génération est considéré comme tel si aucun de ses parents n'a obtenu un diplôme d'études universitaires. Ainsi, même si le père ou la mère de l'étudiant a étudié dans un milieu collégial ou universitaire, s'il n'a pas obtenu un diplôme,

¹ Nommés selon leur nombre, les trois programmes *Upward Bond*, *Talent Search* et *Student Support Service* ont été mis en place entre 1964 et 1968 aux États-Unis par l'*Office of Postsecondary Education* (2008).

l'étudiant est considéré de première génération. Peu d'auteurs ont employé cette définition du statut de l'étudiant; certains ont plutôt retenu comme critère que les deux parents n'aient pas complété un programme au collège (Collier & Morgan, 2008; Dennis, Phinney, & Chuateco, 2005; Giancola, et al., 2008; Próspero & Vohra Gupta, 2007; Ramos Sanchez & Nichols, 2007). L'étude de Billson et Terry (1982), généralement considérée comme étant celle qui a donné naissance au concept, a défini les étudiants de première génération comme ceux dont aucun des deux parents n'a entrepris d'études collégiales ou universitaires. Cette définition, plus stricte que celle d'Adachi, est actuellement la plus utilisée dans les recherches. À celle-ci, certains chercheurs ont ajouté comme critère qu'aucun membre de leur famille immédiate n'ait fréquenté le collège (Ayala & Striplen, 2002; Choy, Horn, Nunez, & Chen, 2000; Corwin, 2004; Horn, et al., 2000; Inman & Mayes, 1999; London, 1989; Rodriguez, 2001; Terenzini et al., 1994) ou l'université (institution de quatre ans) (Cho, et al., 2008; Cushman, 2007; Hudley et al., 2009). En plus des différentes définitions pour caractériser le groupe d'étudiants de première génération, certaines études se distinguent par le fait qu'elles utilisent plus d'un groupe afin de différencier les étudiants réguliers, selon que les parents ont un diplôme collégial ou un diplôme universitaire (Chen & Carroll, 2005; Choy, 2001; Kamanzi et al., 2010; Nunez, et al., 1998; Padgett, Johnson, & Pascarella, 2012; Warburton, Bugarin, & Nunez, 2001).

1.2.2 Définition

Le choix de l'une ou l'autre des définitions du concept d'étudiant de première génération n'est pas anodin, car il modifie la constitution des groupes d'étudiants dans les recherches. De plus, les différentes classifications terminologiques s'avèrent être des indicateurs d'accessibilité aux études postsecondaires; la probabilité d'accès aux études postsecondaires augmente à mesure que diminue leur appartenance à une classification stricte d'étudiant de première génération (Gattuso, 2008). Pour le présent projet, la définition suivante est choisie : les étudiants de première génération

sont ceux dont aucun des deux parents n'a entrepris d'études universitaires. De ce groupe, nous distinguons les étudiants de première génération avec ou sans membre de la fratrie ayant accédé à l'université avant eux. Ainsi, dans notre étude, trois groupes seront comparés : 1) les étudiants de première génération étant les premiers de leur famille à fréquenter l'université (EPG), 2) les étudiants de première génération ayant un membre de leur fratrie ayant fréquenté l'université avant eux (EPG avec fratrie); et 3) les étudiants dont au moins un des parents a fréquenté un milieu universitaire (Non-EPG). Cette façon de faire n'est pas la plus communément utilisée dans les recherches et diffère des classifications habituelles puisqu'elle sépare le groupe d'étudiants de première génération selon qu'ils aient ou non un frère ou une sœur qui a entrepris des études universitaires avant eux. Comme la fratrie peut jouer un rôle significatif de modèle et de source d'informations (Gofen, 2009), il nous paraît important de considérer la scolarité de la fratrie et ainsi d'identifier les étudiants qui sont véritablement les premiers de leur famille à accéder à l'université. En effet, avoir un frère ou une sœur qui est allé à l'université pourrait agir sur la qualité du soutien des parents qui, ayant déjà vécu la transition d'un premier enfant vers ce milieu, auraient déjà été exposés à certaines problématiques (Ceja, 2006; Shields, 2002). À l'inverse, les étudiants de première génération n'ayant pas un frère ou une sœur ayant fréquenté le milieu postsecondaire pourraient ressentir une pression supplémentaire à être le premier à y accéder et sentir l'obligation d'être un modèle à qui les frères et sœurs plus jeunes pourront ensuite s'identifier (Ceja, 2006). Pour toutes ces raisons, la fratrie est une source de soutien potentielle et sera considérée dans la constitution des groupes d'étudiants de première génération dans ce projet.

1.2.3 Caractéristiques démographiques et socio-économiques

La prochaine section présente les résultats des différentes études portant sur les étudiants de première génération, sur les plans démographiques et socio-

économiques. Puisque les études concernant les étudiants de première génération proviennent essentiellement des États-Unis où le système d'éducation est différent de celui du Québec, une attention particulière est portée au type d'établissement dans lequel elles ont été menées. En complément, une brève description du système scolaire postsecondaire américain, un aperçu des frais de scolarité, ainsi qu'un diagramme visant à faciliter la compréhension des distinctions entre les systèmes d'enseignement québécois et américain sont présentés à l'Annexe A.

Concernant les caractéristiques démographiques des étudiants de première génération, notons tout d'abord qu'ils sont, selon les études américaines, plus souvent issus de minorités ethniques. Par exemple, Zalaquett (1999), qui a effectué son étude dans une université de taille moyenne, a rapporté que 38,6 % des étudiants de première génération étaient de minorités ethniques, comparativement à 20,7 % des étudiants réguliers. Bui (2002) a rapporté des données semblables pour une université de quatre ans; seulement 7,8 % des étudiants de première génération étaient caucasiens comparativement à 38,2 % des étudiants dont les parents avaient obtenu au moins un diplôme de baccalauréat. De leur côté, Brown et Burkhardt (1999) qui ont mené leur étude dans un collège communautaire en milieu urbain, ont rapporté que 44,8 % des étudiants de première génération étaient d'origine hispanique, alors que seulement 17,7 % des étudiants réguliers étaient issus de cette minorité ethnique. Finalement, deux études effectuées dans diverses institutions comprenant des universités, des institutions de quatre ans et des collèges communautaires ont rapporté des résultats semblables. Celle de Choy (2001) a montré que 16 % des étudiants de première génération étaient de race noire et 14 % d'origine hispanique comparativement à respectivement 6 % et 4 % pour les étudiants ayant des parents détenant au moins un diplôme universitaire. Terenzini et ses collègues (1996) ont également rapporté que les étudiants de première génération étaient plus nombreux à être d'origine hispanique que les autres étudiants. Enfin, les études de Humphrey (2000) et de Lohfink et Paulsen (2005) ont révélé que les étudiants de première

génération étaient moins nombreux à être d'origine caucasienne, tandis que celles de Pike et Kuh (2005) et de Cho et ses collègues (2008) ont montré qu'ils étaient plus souvent de minorités ethniques.

En ce qui a trait aux différences liées au genre, la plupart des auteurs ont rapporté que les femmes étaient proportionnellement plus nombreuses chez les étudiants de première génération (Giancola, et al., 2008; Horn, et al., 2000; Inman & Mayes, 1999; Nunez, et al., 1998; Terenzini, et al., 1996). Par exemple, Inman et Mayes (1999) ont rapporté que, dans le groupe d'étudiants de première génération, les étudiantes étaient deux fois plus nombreuses que les garçons (64,3 % versus 35,7 %). L'étude de Nunez et ses collègues (1998) est arrivée à des conclusions semblables : 57 % des étudiants de première génération étaient des femmes, comparativement à 51 % des étudiants réguliers. Par contre, une étude menée dans un collège communautaire par Brown et Burkhardt (1999) et une autre de Humphrey (2000) effectuée dans une université n'ont trouvé aucune différence de genre selon le statut des étudiants.

Qu'ils fréquentent des collèges communautaires (Brown & Burkhardt, 1999; Inman & Mayes, 1999), des universités (Shields, 2002), ou des collèges de deux et de quatre ans (Nunez, et al., 1998; Terenzini, et al., 1996), les étudiants de première génération sont généralement plus vieux que les autres étudiants. À titre d'exemple, Choy (2001) a rapporté que 31 % des étudiants de première génération avaient plus de 24 ans, comparativement à 13 % des étudiants ayant des parents avec une expérience collégiale et 5 % avec un diplôme de baccalauréat. Selon Humphrey (2000), comme la plupart des étudiants de première génération doivent travailler suite au secondaire pour amasser les fonds nécessaires à la poursuite de leur formation scolaire, il n'est pas surprenant qu'autant d'études montrent qu'ils font leur entrée aux études postsecondaires plus tardivement que les étudiants réguliers. Un sondage fait auprès d'élèves du secondaire est arrivé à des conclusions similaires : ceux dont

les parents n'avaient aucune formation postsecondaire étaient plus enclins à remettre leurs projets d'études à plus tard, préférant travailler tout de suite après l'école secondaire (Prairie Research Associates, 2005). Or, la présence d'un délai entre la fin des études secondaires et le début de la scolarité postsecondaire représenterait un facteur de risque de décrochage chez les étudiants à faibles revenus de première génération (Engle & Tinto, 2008; Terenzini, Cabrera, & Bernal, 2001).

En lien avec ce dernier point, les études rapportent que les étudiants de première génération proviennent plus souvent de milieux socio-économiques plus faibles que les autres étudiants. Plusieurs recherches (Bui, 2002; Cho, et al., 2008; Humphrey, 2000; Nunez, et al., 1998; Terenzini, et al., 1996) ont montré que les étudiants de première génération provenaient de familles où les parents avaient des revenus significativement moins élevés que les autres. Choy (2001) a rapporté que 51 % des étudiants de première génération avaient grandi dans des familles ayant un revenu de moins de 25 000\$ comparativement à 29 % des étudiants ayant des parents avec une certaine expérience collégiale et 8 % de ceux ayant des parents détenant au moins un baccalauréat. Notons que ces recherches ont été menées dans tous les types d'institutions postsecondaires. Ces résultats sont particulièrement préoccupants, puisque de nombreuses études ayant examiné l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé ont rapporté que ce contexte a une influence négative sur le cheminement scolaire des individus, et ce, autant au collège qu'à l'université (Robertson, 2004; Thayer, 2000).

Sur le plan de l'emploi, Pascarella et ses collègues (2004; 2003), ainsi que Shields (2002) et Jenkins et ses collègues (2009) ont rapporté que les étudiants de première génération travaillaient plus d'heures par semaine que les autres étudiants. Par contre, Brown et Burkhardt (1999) n'ont trouvé aucune différence significative. Il est à noter que les données des premières études proviennent de différents types d'institution, tandis que la seconde a été effectuée dans un collège communautaire.

Par ailleurs, une étude effectuée dans un milieu collégial communautaire a conclu que le revenu moyen des étudiants de première génération était inférieur d'environ 10 000\$ à celui des étudiants réguliers (Brown & Burkhardt, 1999). Quant aux salaires moyens des étudiants de première génération, une fois qu'ils ont terminé leurs études et qu'ils entrent sur le marché du travail, ils seraient comparables à ceux des jeunes ayant des parents plus scolarisés (Choy, 2001; Nunez, et al., 1998).

1.2.4 Caractéristiques liées à l'expérience scolaire

En plus des différences soulevées précédemment, certains auteurs soutiennent que les étudiants de première génération présenteraient d'autres caractéristiques pouvant nuire à leur expérience scolaire et à la poursuite de leurs études. Selon Garcia (2010), ils devraient affronter de plus grands défis que leurs collègues concernant entre autres l'accès, la réussite ou la persévérance. En effet, puisqu'ils possèderaient moins de connaissances au sujet des études postsecondaires et seraient moins bien préparés au plan scolaire, ils feraient face à divers obstacles au moment de leur inscription et lors de l'entrée aux études postsecondaires. Or, ces difficultés resteraient difficiles à surmonter tout au long de leur parcours scolaire. Dans son étude se déroulant dans une université de quatre ans, Bui (2002) a montré que les étudiants de première génération rapportaient plus d'inquiétudes financières et plus de crainte d'échouer, et ce, dès la première année. Ils percevaient aussi qu'ils devaient faire plus d'efforts que les autres étudiants pour bien réussir. En outre, certains étudiants de première génération se disaient intimidés par le système scolaire (Padron, 1992), craignaient d'être perçus comme étant socialement déficients (Orbe, 2008), décrivaient leur première expérience sur le campus comme un choc à surmonter (Richardson & Skinners, 1992), se sentaient moins bien intégrés (Tym, McMillion, Barone, & Webster, 2004), comprenaient mal ce qu'on attendait d'eux (Collier & Morgan, 2008) et manquaient d'informations de base et de connaissances tacites à propos des études postsecondaires (Gardner & Holley, 2011; Pike & Kuh,

2005; Thayer, 2000). Tout ceci pourrait les placer dans une position à risque au plan de leur adaptation (Moschetti & Hudley, 2008; Soria & Stebleton, 2012). La section qui suit décrit des caractéristiques des étudiants de première génération sur divers aspects liés à leur expérience scolaire.

Le rendement des étudiants de première génération a souvent été comparé à celui des autres étudiants, et ce, à deux moments du cheminement scolaire : avant qu'ils entreprennent leurs études postsecondaires et pendant celles-ci. La plupart des auteurs ont montré que les étudiants de première génération obtenaient déjà de moins bons résultats scolaires lorsqu'ils fréquentaient le secondaire (Brown & Burkhardt, 1999; Humphrey, 2000; Prairie Research Associates, 2005; Riehl, 1994; Warburton, et al., 2001) et que cette différence persistait une fois à l'université (Chen & Carroll, 2005; Pascarella, et al., 2004; Riehl, 1994). Par contre, certains travaux effectués dans le contexte de collèges communautaires n'ont pas observé de différence entre eux et les étudiants réguliers (Brown & Burkhardt, 1999; Inman & Mayes, 1999).

En lien avec leur rendement, une autre préoccupation au sujet des étudiants de première génération est leur taux plus élevé de décrochage au cours de leur cheminement scolaire. Quelques études (Choy, 2001; Ishitani, 2003, 2006; Pascarella, et al., 2004) ont montré qu'ils étaient plus nombreux à quitter leur institution avant d'avoir complété leur scolarisation. Dans l'ensemble, ces travaux ont été menés dans divers types d'établissements et ont observé que le moment le plus risqué d'abandonner pour ces étudiants était durant leurs deux premières années. Selon l'étude d'Ishitani (2006), ces étudiants avaient huit fois et demie plus de risques de décrocher que ceux dont les parents avaient un diplôme collégial et ils étaient aussi moins nombreux à compléter leur programme dans les temps suggérés. L'étude de Riehl (1994) a montré que les étudiants de première génération avaient un taux de décrochage plus élevé lors de leur premier semestre que les autres étudiants.

Mis ensemble, les résultats rapportés précédemment indiquent que la situation des étudiants de première génération est préoccupante. Pour Padgett et ses collègues (2012) ils seraient désavantagés en terme de leur expérience, et ce avant même de franchir les portes d'une institution postsecondaire. Cependant, nous avons aussi vu que les résultats sont parfois contradictoires. Différents facteurs peuvent expliquer ces divergences. Le premier a trait aux différences dans les types d'établissement où ces études ont été menées : collège communautaire, collège de deux et de quatre ans, université de premier cycle ou couvrant tous les cycles, université privée, etc. (Groleau, et al., 2009). Le second facteur est que les études faites aux États-Unis confondent souvent le statut d'étudiant de première génération avec plusieurs autres variables comme la provenance ethnique, la langue maternelle, l'âge et le statut socio-économique. Ceci fait qu'il est difficile de savoir si les différences observées dans l'adaptation aux études postsecondaires des étudiants de première génération découlent de ce statut spécifique ou du fait de provenir d'une famille d'ethnie différente ayant parfois une situation économique difficile et même précaire. Un troisième facteur est la diversité des définitions retenues par les chercheurs pour qualifier les étudiants comme étant de première génération. Enfin, d'autres facteurs ont trait aux tailles variables des échantillons et aux méthodologies variées rendant difficile la comparaison des résultats des études. En somme, il importe d'être conscient de ces limites dans la généralisation des études américaines à d'autres contextes comme celui prévalant au Québec. Quoi qu'il en soit, l'ensemble de ces études constitue un point de départ pertinent sur lequel s'appuyer afin d'explorer la situation actuelle au Québec.

1.3 Facteurs susceptibles d'influencer l'adaptation

Selon London (1992), la transition aux études postsecondaires est un rite de passage vers l'âge adulte entraînant des bouleversements qui peuvent être plus ou moins bien gérés par les étudiants. La première année aux études postsecondaires est

reconnue comme la période la plus déterminante de cette transition (Tinto, 1993). La nécessité de déménager, la modification du réseau social qui s'ensuit, l'augmentation des responsabilités financières ou l'inquiétude engendrée par le nouveau milieu, sont autant de défis adaptatifs que les étudiants doivent affronter. L'intégration dans un nouveau milieu ne se fait pas en vase clos et plusieurs facteurs peuvent avoir un impact sur la qualité de celle-ci. À cet égard, la plupart des travaux portant sur les transitions primaire-secondaire et secondaire-collégiale se sont attardés à des variables motivationnelles, sociales, institutionnelles, individuelles ou cognitives. Dans le présent projet, nous nous intéressons aux dimensions sociales et personnelles reliées à l'expérience et l'adaptation scolaire des étudiants de première génération. Au plan social, la perception de l'étudiant du soutien provenant de sa famille, de ses pairs et des ressources offertes par l'institution et la possibilité d'un sentiment de choc culturel seront examinés. Au plan personnel et motivationnel, nous retenons les perceptions de compétence scolaire, la clarté du choix de carrière, les raisons de poursuivre ses études et la perception du rapport coûts-bénéfices associé à celles-ci. Le volet qui suit décrit et justifie l'importance de ces facteurs, tout en faisant ressortir les éléments qui distingueraient les étudiants de première génération en tant que groupe et en rapportant les résultats d'études antérieures concernant cette population.

1.3.1 Dimension sociale

1.3.1.1 Soutien de la famille et des pairs

De nombreux auteurs se sont intéressés au rôle du soutien social dans la réussite et l'adaptation scolaires et certains l'ont décrit comme un des plus importants facteurs de protection pour les étudiants entreprenant une formation postsecondaire (Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Solberg & Villarreal, 1997; Tao, Dong, Pratt, Hunsberger, & Pancer, 2000). En fait, dès le secondaire, les parents, pairs et membres de l'école jouent un rôle de premier plan autant pour une intégration sociale réussie que pour le développement de croyances et attentes positives, l'apprentissage

de techniques d'étude efficaces et le sentiment du jeune d'être à sa place dans son nouvel environnement (Hudley, et al., 2009). La section suivante présente différentes sources de soutien social et leur importance dans la vie de l'étudiant.

Parmi tous les agents sociaux du réseau d'un étudiant, ses parents occupent une place de premier ordre. Certains auteurs proposent que les parents transmettent généralement leur vision de la poursuite des études à leur enfant en se basant sur leur propre expérience scolaire (Brooks-Terry, 1988). S'ils ont fait des études postsecondaires, ils auront tendance à valoriser ce milieu et auront une influence sur la décision de leur enfant de poursuivre sa scolarité (McCarron & Inkelas, 2006; National Postsecondary Education Cooperative, 2007; Prairie Research Associates, 2005; Shaienks, et al., 2008; Shields, 2002). En effet, les jeunes ayant des parents qui ont fréquenté une institution postsecondaire ont un taux de fréquentation de l'université plus élevé que les autres (Groleau, Doray, Kamanzi, Mason, & Murdoch, 2010; Kamanzi et al., 2009; Shaienks & Gluszynski, 2007; Turcotte, 2011). De plus, les parents peuvent donner des conseils sur des décisions reliées aux études; le choix de l'institution, sa localisation, le programme, l'endroit où vivre, etc. Au cours des études de leur enfant, ils peuvent s'impliquer par des discussions ou des encouragements. Toutefois, l'importance de leur soutien serait largement influencée par leur niveau d'éducation, puisque leur implication serait directement associée à la quantité d'informations qu'ils possèdent sur le milieu dans lequel ils ont étudié (Hojan-Clark, 2010; Lee, Sax, Kim, & Hagedorn, 2004). Ainsi, les parents qui connaissent les rouages du système scolaire collégial ou universitaire seraient en mesure d'expliquer comment il est structuré, de quelle façon il fonctionne, mais surtout, comment le jeune peut s'y préparer (Coy-Ogan, 2009; Hossler, Schmit, & Vesper, 1999). En revanche, les parents qui n'ont pas vécu d'expérience directe de tels contextes ne possèdent que des connaissances limitées à transmettre à leur enfant pour les aider à mieux comprendre les stratégies nécessaires à une intégration réussie à leur nouvel environnement scolaire (Ceja, 2006; Toews & Yazedjian, 2007).

Des travaux menés sur le soutien offert par différents agents présents dans l'environnement des étudiants ont montré que ceux de première génération disaient recevoir moins de soutien ou d'encouragement de la part de leur famille que les autres (Côté, Skinkle, & Motte, 2008; Gibbons & Borders, 2010; McConnell, 2000; Phinney & Haas, 2003; Terenzini, et al., 1996; Thayer, 2000; Vezeau & Bouffard, 2007; Vezeau, et al., 2012; York Anderson & Bowman, 1991). Or, ces étudiants auraient un important besoin de soutien, autant scolaire que personnel, puisqu'ils seraient plus intimidés et déroutés que les autres étudiants et auraient des peurs et des insécurités leur étant propres (Padron, 1992). Ils recevraient moins d'aide des membres de leur environnement, puisque ceux-ci n'ont pas eu d'expérience directe avec les milieux d'études postsecondaires et ne sont pas en mesure de transmettre des renseignements importants et de les conseiller convenablement. Ainsi, les étudiants présenteraient des lacunes quant à l'accès à l'information concernant de nombreux aspects de l'éducation postsecondaire, comme les processus d'inscription, la gestion de temps et des finances, les opportunités et attentes du milieu, le fonctionnement bureaucratique, etc. (Garcia, 2010; Richardson & Skinnners, 1992; Thayer, 2000; Tym, et al., 2004). Ce manque d'information et de préparation serait désavantageux et ce, autant pour l'accès que la poursuite de leurs études (Choy, 2001; Gibbons & Shoffner, 2004; Hojan-Clark, 2010; Vargas, 2004).

À l'inverse, certaines recherches soulignent que le manque de connaissances des parents ne doit pas être automatiquement associé à un manque de soutien; les familles des étudiants de première génération constitueraient bien souvent une ressource essentielle plutôt qu'une contrainte additionnelle aux obstacles déjà rencontrés (Ceja, 2006; Gofen, 2009; Hudley, et al., 2009). En effet, les parents d'étudiants de première génération seraient d'autant plus motivés à encourager leur enfant qu'il accomplirait quelque chose qu'eux n'ont pas eu l'occasion de faire (Ziemniak, 2010). À la lumière de ce qui précède, différents aspects du soutien parental seront examinés dans ce projet : dans quelle mesure les parents accordent-ils

de l'importance à la poursuite des études et à quel point le jeune juge-t-il qu'il peut discuter avec eux et qu'ils peuvent l'aider et le conseiller?

Le réseau social est également constitué des frères et sœurs de l'étudiant. Certains auteurs suggèrent que si un membre de la fratrie plus âgé a fréquenté un milieu postsecondaire, il peut être en mesure de transmettre un capital social et culturel considérable (Ceja, 2006; McCarron & Inkelas, 2006). En effet, la fratrie peut jouer un rôle de modèle et de source d'informations, donner des conseils, fournir des exemples concrets et personnels, encourager, motiver et soutenir (Gofen, 2009). De plus, les parents auraient déjà été exposés à certaines problématiques et deviendraient ainsi plus familiers avec la transition postsecondaire (Ceja, 2006). Certaines études suggèrent également que les étudiants qui sont les premiers de leur famille à entreprendre des études postsecondaires persévéraient moins que ceux ayant un frère ou une sœur qui l'aurait fait avant lui (Shields, 2002). Pour toutes ces raisons, il semble que la fratrie constitue une source de soutien potentielle pour les étudiants lorsqu'ils font leur entrée aux études postsecondaires. Toutefois, peu d'études ont porté sur le rôle de la fratrie dans l'adaptation des étudiants de première génération à l'université. Dans la présente étude, la scolarité des frères et sœurs sera considérée.

Un autre type de soutien potentiellement important pour l'adaptation scolaire des étudiants est celui provenant des pairs (Astin, 1993; Tierney, Corwin, & Colyar, 2005). Dennis, Phinney et Chuateco (2005) suggèrent que si les étudiants de première génération ne peuvent pas toujours obtenir tout le soutien nécessaire de leur famille, les pairs peuvent jouer un rôle crucial dans l'adaptation aux études postsecondaires. Ces auteurs ont également rapporté que, pour les étudiants de première génération, le manque de soutien des pairs serait associé à une moins bonne adaptation et à de plus faibles résultats au collège (Dennis, et al., 2005). Hudley (2009) partage cet avis : le fait d'obtenir du soutien d'amis qui partagent des aspirations et des objectifs de

réussite élevés serait associé à une meilleure adaptation lors de la transition aux études postsecondaires. D'ailleurs, pour les étudiants de première génération, le processus du choix d'une institution serait sensible à certaines caractéristiques psychosociales telles que la perception d'un bon climat social et la présence d'amis sur le campus (Cho, et al., 2008). En outre, les pairs permettent de discuter des cours, de partager les notes, de développer des stratégies d'études efficaces, de travailler en groupe, ou d'avoir des conseils pour les choix de cours. Dans ce projet, nous nous attarderons également à cette source de soutien.

Par ailleurs, bien que la façon la plus courante de mesurer le soutien social est d'évaluer la perception de l'individu de la disponibilité du soutien que les autres peuvent lui offrir (Friedlander, et al., 2007), le sentiment d'un manque de ressources provenant de la famille et des pairs semble également crucial à considérer. En effet, quelques auteurs ont suggéré que certains étudiants de première génération auraient la certitude que leur entourage n'est pas en mesure de les aider (Barry, Hudley, Kelly, & Cho, 2009; Darling & Smith, 2007; Hodge, 2010; Phinney & Haas, 2003). Ainsi, même si de l'aide provenant de leur réseau social pouvait leur être bénéfique, ils chercheraient plutôt à se débrouiller seuls (Dennis, et al., 2005; London, 1989). De même, la perception d'un manque de soutien provenant de la famille et des amis s'ajouterait au stress des défis adaptatifs auquel ils doivent déjà faire face (York Anderson & Bowman, 1991) et serait fortement liée au décrochage scolaire (Elkins, Braxton, & James, 2000).

1.3.1.2 Soutien de la part de l'institution

Les milieux universitaires offrent souvent une panoplie de services d'aide allant du soutien psychologique, de l'aide financière, de ressources pour l'orientation professionnelle, d'aide aux études, d'hébergement, etc. En leur offrant des informations qu'ils n'ont pas pu obtenir des membres de leur entourage, l'institution peut ainsi constituer une source de soutien notable et faciliter le passage vers les

études postsecondaires (Lundberg, Schreiner, Hovaguimian, & Miller, 2007; Striplin, 1999). La perception du soutien provenant des différents services présents à l'université serait un prédicteur du développement des compétences scolaires (Reason, Terenzini, & Domingo, 2006). Par exemple, dans l'étude de Hudley, et al. (2009), les jeunes ayant discuté avec des professeurs ou des conseillers en orientation durant leurs études secondaires vivaient une transition collégiale mieux réussie et se sentaient plus compétents au plan scolaire que les autres qui avaient moins profité de ce soutien. D'ailleurs, cette relation était plus forte chez les étudiants de première génération. Peck (2011) a suggéré qu'un centre de services à la vie étudiante était un moyen simple et efficace de faire connaître les ressources offertes par l'institution aux étudiants de première génération. Des recherches ayant examiné le temps consacré aux discussions avec des enseignants ou des conseillers d'orientation au secondaire ont indiqué que les étudiants de première génération utilisaient ces sources de soutien de façon semblable à ce que faisaient les étudiants réguliers (Choy, 2001; Horn, et al., 2000; Hudley, et al., 2009; McDonough, Korn, & Yamasaki, 1997; Terenzini, et al., 1996). Par contre, d'autres études ont plutôt indiqué que les étudiants de première génération n'étaient pas portés à poser des questions et étaient mal à l'aise de rechercher l'aide des membres de l'institution (Jenkins, et al., 2009; Padgett, et al., 2012). Considérant que peu d'études ont vérifié cette dimension auprès des étudiants universitaires et que celles-ci sont parvenues à des résultats divergents, la perception du soutien provenant de l'institution sera considérée dans notre étude. Les étudiants seront questionnés sur trois types de services offerts par l'université : services administratifs, soutien aux études et soutien psychologique.

1.3.1.3 Sentiment de choc culturel

Le milieu postsecondaire est unique en ce sens qu'il a ses propres valeurs, règles et attentes (Fallon, 1997). Parallèlement au soutien provenant de la famille, des pairs et de l'institution dont nous venons d'illustrer l'importance, un autre concept à

considérer dans l'adaptation scolaire des étudiants dans un nouveau milieu est celui du capital social et culturel (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). La prochaine section vise d'abord à définir ces notions, pour ensuite explorer le sentiment de choc culturel pouvant se manifester lors de la transition universitaire.

Si on parle de capital, c'est bien parce qu'il peut être accumulé au fil du temps et qu'il met l'accent sur l'investissement en vue de bénéfices futurs (Lin, 2001). Le capital social fait référence à l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles liées à un milieu de vie, qui proviennent des relations créées entre les individus à l'intérieur de structures sociales. Ce capital, inhérent à la famille et à la société puisqu'il puise ses ressources à l'intérieur de ces contextes, est également utile au développement d'une personne (Bourdieu, 1980; Ceja, 2006; Coleman, 1990; Stanton-Salazar, 2001, 2004). Il procure du soutien, fournit des opportunités autrement inaccessibles et facilite certaines actions personnelles ou collectives. Pour un étudiant, ce capital peut faciliter l'atteinte de ses buts en lui transmettant de l'information, des conseils et du soutien émotionnel lors de sa transition dans des environnements étrangers ou méconnus (Moschetti & Hudley, 2008). Quant au capital culturel, il représente l'ensemble des ressources, savoirs et savoir-faire ayant été développés dans les environnements scolaires et familiaux antérieurs. Ce sont les connaissances, croyances générales, habiletés et autres avantages provenant de la culture qui permettent à une personne de se sentir à l'aise dans un environnement et de parvenir à le rendre plus familier (Oldfield, 2007). En somme, ces deux types de capital réfèrent au degré d'aisance et de familiarité avec les pratiques et la culture du milieu que le jeune désire intégrer, s'appliquent à une variété de situations et lui sont transmis par des tiers, en particulier les membres de sa famille ayant déjà fréquenté un tel milieu (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988).

L'acquisition de ces capitaux faciliterait l'adaptation aux études postsecondaires en permettant à l'étudiant d'intérioriser les normes du nouvel

environnement scolaire et de contourner diverses difficultés associées à cette transition. De plus, les ressources non matérielles investies par la famille pour leur enfant joueraient un rôle central et positif dans la réalisation du projet scolaire (Gofen, 2009). La qualité et la quantité de ces capitaux accessibles ne seraient pas équivalentes chez tous les individus (Vargas, 2004). Par exemple, si avoir fréquenté une institution collégiale ou universitaire contribue à l'acquisition d'un certain capital social et culturel (Auclair, et al., 2008), les étudiants ayant des parents possédant cette expérience seraient possiblement avantagés au moment de leur transition postsecondaire (Padgett, et al., 2012). Ainsi, l'accès restreint au capital social et culturel, ajouté aux tensions culturelles subies par les étudiants de première génération pourraient être à l'origine des différences et des désavantages observés entre eux et leurs collègues (Cushman, 2007; Pascarella, et al., 2004; Rendon, 1995).

Ainsi, quand le bagage de connaissances relatives aux caractéristiques, pratiques et valeurs du nouveau milieu est faible ou insuffisant, l'intégration peut s'avérer plus ardue. De même, la transition peut impliquer l'adoption de comportements, attitudes et valeurs ne concordant pas avec celles qui prévalent dans la famille, avec les amis et plus fondamentalement avec soi. Les étudiants de première génération doivent alors gérer des sentiments comme celui de vivre entre deux mondes, de se sentir différents, coupables, d'être isolés ou de perdre leur identité (Bryan & Simmons, 2009; Hartig & Steigerwald, 2007; Jehangir, 2010; Merullo, 2002; Olenchak & Hebert, 2002; Penrose, 2002; Rendon, 1995). Certains auteurs (Drotos, 2011; Gofen, 2009; Goodwin, 2006; Hicks, 2003; Inman & Mayes, 1999; McCarron & Inkelas, 2006) ont été jusqu'à parler d'un choc culturel pour représenter l'arrivée d'un tel étudiant dans un environnement étranger qu'aucune personne de son entourage n'a expérimenté avant lui. En effet, l'université représente une culture fondamentalement différente comparativement au style de vie de ses parents (Gofen, 2009; Snell, 2008) et ces derniers rapportent se sentir peu liés à l'institution de leur enfant (Ziemniak, 2010). L'adaptation des étudiants de première

génération peut alors être compliquée par l'incompatibilité entre leurs valeurs et celles du milieu institutionnel (Brooks-Terry, 1988). En réponse à cette situation, l'étudiant peut se sentir en marge de chacune de ces cultures (Kniffin, 2007; Rodriguez, 2001; Somers, Woodhouse, & Cofer, 2004; Thayer, 2000; Zalaquett, 1999) et avoir de la difficulté à concilier leurs exigences, ce qui le mènera à devoir renégocier les relations qu'il entretient avec elles (London, 1992, 1996). Le choc culturel se décrit alors comme une situation conflictuelle se produisant entre la culture familiale et la nouvelle culture du milieu universitaire. Devant répondre aux demandes reliées aux études tout en intériorisant le style de vie du milieu scolaire, l'étudiant se retrouve alors face à une double tâche de s'adapter et de bien s'intégrer, tout en préservant l'harmonie avec son milieu familial (Fallon, 1997). Par exemple, certains membres de la famille peuvent avoir des perceptions erronées du milieu postsecondaire (Engle, 2007; Vargas, 2004). Certains parents ont une vision pessimiste des opportunités et avantages d'une telle éducation (Crosnoe, Mistry, & Elder, 2002). Parfois, ils n'envisagent pas bien les demandes et responsabilités auxquelles est confronté leur enfant (Bradbury & Mather, 2009) et certains peuvent même percevoir ces études comme une menace potentielle pour la culture familiale (Fallon, 1997; Humphrey, 2000) et aller jusqu'à désapprouver ou nuire à la poursuite des projets d'avenir de leur enfant (Hsiao, 1992). Certains étudiants se disent mal à l'aise de discuter de leurs études avec des membres de leur famille (Orbe, 2008; Sablan, 2010). Ainsi, le passage vers les études postsecondaires pourrait se traduire par une séparation significative d'avec la culture d'origine si l'étudiant réagit à ce manque de soutien en décidant de la rejeter (Elkins, et al., 2000; Hsiao, 1992; Inman & Mayes, 1999; London, 1989; Mitchell, 1997; Tym, et al., 2004).

En somme, cette situation conflictuelle peut se manifester de manière bien différente selon les personnes et mener l'étudiant à se sentir déloyal, perdu, isolé, insécure, différent ou incompris. Par contre, si plusieurs auteurs ont mentionné cette idée d'un choc culturel comme une des difficultés spécifiques d'adaptation des

étudiants de première génération, ou ont vérifié la présence de ce sentiment de manière qualitative (p.ex., à l'aide d'entrevues semi-structurées (Gofen, 2009), d'entretiens approfondis (Richardson & Skinners, 1992) ou d'histoires de cas (London, 1989)), à notre connaissance aucune recherche ne l'a encore mesuré de manière quantitative. Aussi, dans la présente étude, un instrument sera développé pour tenter de saisir cette dimension de l'expérience des étudiants.

1.3.2 Dimension personnelle

La section précédente s'est intéressée à la dimension interpersonnelle de la transition vers les études universitaires. Elle a permis de soulever l'importance d'explorer la dimension sociale de l'expérience des étudiants lors de leur transition vers l'université. En outre, la prise en compte de variables d'ordre personnel et motivationnel se fait d'autant plus sentir quand l'individu rencontre des obstacles et difficultés spécifiques à son groupe d'appartenance. Ainsi, la prochaine section s'attarde à des variables propres à l'étudiant qui sont susceptibles d'influencer son adaptation : sa perception de compétence, la clarté de son projet d'études, les raisons motivant ce dernier et la perception du rapport coûts-bénéfices des études postsecondaires. Notons que pour chacune de ces dimensions, les résultats de certaines études portant spécifiquement sur les étudiants de première génération seront présentés.

1.3.2.1 Perception de compétence

Au plan personnel, la perception de compétence des étudiants peut constituer un facteur facilitant l'adaptation à un nouveau milieu scolaire. Ce concept a souvent été exploré dans des études portant sur la motivation scolaire et s'apparente à celui du sentiment d'efficacité personnelle. Peu importe qu'ils aient référé à l'un ou l'autre des concepts, autant Bandura (1997) que Harter (1982) les ont définis comme le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à exécuter une tâche donnée. Bien que ces deux

appellations soient maintenant souvent utilisées de façon interchangeable, elles diffèrent quelque peu quant à leur spécificité. En effet, le sentiment d'efficacité personnelle réfère à une tâche, une activité ou parfois un cours en particulier, tandis que la perception de compétence est moins spécifique et se rapporte à l'évaluation de l'étudiant de ses compétences dans un domaine de fonctionnement plus large (Bouffard, Vezeau, & Simard, 2006). En ce qui concerne le présent projet, le terme perception de compétence sera utilisé. En effet, nous désirons mesurer le degré de succès attendu par l'étudiant dans ses cours ainsi que sa capacité à acquérir des connaissances et sa perception d'être en mesure de réussir de façon générale et non dans une matière en particulier.

La perception de compétence n'est pas innée, mais se développe selon les expériences et les interactions sociales (Bouffard & Vezeau, 1998, 2006). Elle n'est pas le reflet direct des capacités réelles d'un individu, mais plutôt l'interprétation subjective qu'il en fait. Cette perception n'est pas fixe, mais s'ajuste constamment selon les événements, l'environnement et les comportements de la personne (Gibbons & Shoffner, 2004). Elle est au cœur de la motivation de l'étudiant et agit sur différents aspects de son fonctionnement scolaire en influençant la quantité d'efforts qu'il est prêt à investir et sa persévérance devant les difficultés (Gore, 2006). En d'autres mots, un étudiant s'engagera dans les tâches pour lesquelles il se sent compétent et confiant, tout en faisant son possible pour éviter les autres (Cruce, Kinzie, Williams, Morelon, & Yu, 2005; Vuong, Brown-Welty, & Tracz, 2010). Certains auteurs vont jusqu'à suggérer que les perceptions de compétence constituent un meilleur prédicteur de la performance que les ressources réelles de l'individu (Bandura, 2002; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivée, 1993).

Quelques travaux ont été menés sur la perception de compétence des étudiants de première génération. Chemers et ses collègues (2001), de même que Majer (2009), ont montré que la confiance en ses habiletés scolaires était directement reliée à leur

rendement scolaire et à leur adaptation au collège. Les études de Hellman et Harbeck (1997), de Jenkins et ses collègues (2009), de Gibbons et Borders (2010), de Vezeau, Bouffard et Roy (2012) et de Cruce et ses collègues (2005) ont indiqué que les étudiants de première génération avaient de plus faibles perceptions de leurs habiletés scolaires que les autres étudiants. De même, Ramos-Sanchez et Nichols (2007) ont montré dans leur étude dans une université privée que les étudiants de première génération avaient un sentiment d'efficacité personnelle envers leurs activités scolaires plus faible que les autres étudiants. Selon d'autres auteurs, ces étudiants seraient susceptibles de percevoir plus faiblement leur compétence que leurs collègues (Amelink, 2005; Rendon, 1995), de douter de leurs aptitudes scolaires et croire ne pas posséder les habiletés nécessaires aux études postsecondaires (*being college material*) (Engle, Bermeo, & O'Brien, 2006; Mitchell, 1997; Striplin, 1999). En revanche, les études de McGregor et ses collègues (1991) et de Penrose (2002) n'ont pas observé de différence entre les étudiants de première génération et les étudiants réguliers sur la perception de leur compétence scolaire et de leurs habiletés.

Considérant que la perception de compétence est reliée à plusieurs facteurs ayant des rôles importants à jouer dans une adaptation scolaire réussie, en particulier l'engagement, l'affrontement des défis, la persévérance et les efforts (Bandura, 1986, 1997; Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt, & Couture, 2005; Chemers, et al., 2001; Choi, 2005; Gore, 2006; Hudley, et al., 2009; Lampert, 2007; Penrose, 2002; Schunk & Miller, 2002; Solberg & Villarreal, 1997; Turner, Chandler, & Heffer, 2009; Vuong, et al., 2010), il importe d'examiner cette dimension chez les étudiants de première génération.

1.3.2.2 Clarté du projet d'études et raisons le motivant

Considérant que les étudiants de première génération forment une population unique avec des buts, des motivations et des contraintes distinctes de leurs collègues (Ayala & Striplin, 2002), une autre dimension d'ordre personnel qui pourrait

interagir avec leur adaptation aux études universitaires est ce qui motive leur projet d'études. Dans notre projet, deux aspects retiennent notre attention : la clarté du projet d'études et les raisons de poursuivre les études.

Peu de chercheurs se sont intéressés à la clarté du projet d'études, mais cet aspect pourrait jouer un rôle dans la motivation de l'étudiant durant sa formation postsecondaire. À cet égard, Schneider et Stevenson (1999; 2000) ont mené une vaste étude aux États-Unis dont il ressort que les étudiants qui avaient un projet de formation bien défini s'engageaient plus activement dans leurs études et consentaient plus facilement les efforts nécessaires à atteindre leurs objectifs que les étudiants ayant un projet moins clair. Le fait d'avoir des ambitions précises et planifiées (*aligned ambitions*), qui se définissent par la connaissance du type d'études nécessaires à l'emploi désiré, permettrait aux étudiants de se sentir mieux préparés et organisés, de maintenir une motivation élevée et d'utiliser plus efficacement les ressources mises à leur disposition. Les résultats de cette étude soutiennent la position de Bandura (1986) voulant qu'une personne ayant des objectifs clairement établis peut plus facilement s'autoréguler et diriger ses efforts pour les atteindre. Un sondage effectué auprès d'élèves du secondaire (Prairie Research Associates, 2005) est arrivé à des conclusions similaires : les élèves qui envisageaient obtenir un diplôme universitaire avaient une attitude plus favorable envers leurs études et leurs perspectives d'emplois que leurs camarades qui prévoyaient terminer l'école secondaire sans autre formation. De plus, ils étaient plus enclins à reconnaître que s'ils y consacraient les efforts nécessaires, ils obtiendraient les notes requises pour poursuivre leurs objectifs de carrière.

Les recherches de Schneider et Stevenson (1999; 2000) ont été effectuées chez une population d'adolescents, mais on peut se demander si le même phénomène se retrouve chez de jeunes adultes qui entreprennent des études universitaires. À cet effet, Gray (2009) suggère que les étudiants qui terminent le secondaire avec des

intérêts de carrière ciblés et une évaluation réaliste de leurs aptitudes ont plus de chance d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés quant à leurs études postsecondaires et au métier envisagé. La fréquentation de l'université implique des coûts monétaires élevés liés au paiement des droits de scolarité, à la nécessité de déménager pour se rapprocher de l'institution, au fait de ne pas occuper un emploi exigeant en terme d'heures durant les sessions d'études, etc. Elle entraîne également des situations nouvelles et anxiogènes; tout ceci peut ébranler la confiance et la volonté de certains. Avoir un projet d'études bien ancré peut permettre de diriger ses efforts vers sa réalisation et de ne pas baisser les bras devant les difficultés. En revanche, l'étudiant indécis ou qui doute d'avoir fait le bon choix peut être davantage ébranlé et démotivé devant ces obstacles. Considérant l'importance potentielle de la clarté du projet d'études dans l'expérience scolaire, cette variable sera examinée afin de vérifier ce qu'il en est chez les étudiants de première génération comparés à leurs collègues.

Chaque étudiant donne à son expérience universitaire une signification propre, qui est sensible aux influences socioculturelles et qui peut varier selon son groupe d'appartenance (Henderson-King & Smith, 2006). Il en est ainsi des aspects internes et externes qui motivent la poursuite des études postsecondaires. Les raisons de poursuivre sa scolarité sont influencées par différents facteurs : habiletés et attentes de l'étudiant, degré d'éducation et encouragement des parents, etc. (Hossler, et al., 1999). Bien que celles-ci aient reçu peu d'attention de la part des chercheurs (Phinney, Dennis, & Osorio, 2006), les raisons qui sous-tendent la décision de l'étudiant joueraient un rôle important dans leur motivation. Par exemple, certains étudiants choisissent de poursuivre leurs études pour obtenir un salaire élevé ou pour suivre les conseils de leurs parents ou de leurs pairs (Pope & Fermin, 2003). D'autres le font par intérêt envers un domaine d'études en particulier ou pour se préparer à une carrière bien précise. En bref, on peut imaginer que les étudiants motivés par des raisons personnelles peuvent consentir plus facilement les efforts nécessaires à leur réussite et persévérer devant les difficultés.

Bui (2002) a rapporté que les étudiants de première génération justifiaient plus souvent leurs études par leur volonté d'aider financièrement et de procurer l'honneur à leur famille dans le futur et par une recherche de respect et de statut pour eux-mêmes. Certains auteurs ont également suggéré que l'étudiant de première génération peut être motivé par l'opportunité d'être le premier de sa famille à atteindre les études postsecondaires, tout en ressentant la pression de devoir réussir (Donovan, 2005; Orbe, 2008; Ziemniak, 2010). Humphrey (2000) a montré dans son étude que les étudiants de première génération étaient plus nombreux à indiquer qu'ils voulaient prouver aux autres qu'ils pouvaient réussir. Dans l'étude de Schmidt (2005) le motif rapporté était l'attrait d'un meilleur salaire et d'un emploi plus satisfaisant. Pour leur part, Billson et Terry (1982) ont rapporté que les étudiants de première génération de leur recherche disaient poursuivre des études postsecondaires pour accéder à une carrière et acquérir des compétences professionnelles plutôt que pour leur développement personnel, comme ce serait plus souvent le cas pour les étudiants réguliers. Pour Brooks-Terry (1988), concevoir leurs études comme un simple moyen d'obtenir un emploi influencerait négativement leur degré d'implication dans celles-ci. Par ailleurs, certains auteurs suggèrent que pour la plupart des étudiants réguliers, la décision de continuer jusqu'à l'université est prise d'elle-même, apparaissant comme la prochaine étape logique à l'atteinte de la réussite personnelle et professionnelle (Terenzini, et al., 1994), tandis que pour les étudiants de première génération, elle représenterait une tentative délibérée d'améliorer leur statut social, économique et professionnel (Ayala & Striplen, 2002; Engle, et al., 2006; London, 1989; Nunez, et al., 1998). En somme, il nous apparaît important d'examiner les significations que les étudiants de première génération universitaires accordent à leurs études et de vérifier si elles diffèrent des autres étudiants. Dans cette étude, nous distinguons entre les raisons extrinsèques, intrinsèques et celles liées à des buts à long terme.

1.3.2.3 Perception du rapport coûts-bénéfices

Le choix des activités qu'entreprennent les personnes et la motivation à les accomplir sont en partie déterminés par la valeur qu'ils accordent aux résultats anticipés (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002). Qu'ils soient d'ordre financier, motivationnel ou familial, différents éléments sous-tendent l'évaluation de l'étudiant de son projet d'études. Au moment de prendre la décision de poursuivre leurs études postsecondaires, comment les étudiants conçoivent-ils ses coûts et ses bénéfices? L'étudiant peut entrevoir que les études postsecondaires offrent de meilleures conditions de travail, une probabilité plus élevée d'obtenir un meilleur revenu, de plus grandes possibilités d'emploi, la satisfaction personnelle par l'acquisition de connaissances, etc. (Appleby, Fougère, & Rouleau, 2002). En contrepartie, il peut aussi considérer l'existence de certains désavantages comme le coût de telles études, le report de son arrivée sur le marché du travail, la divergence de son cheminement comparé à celui de certains de ses pairs ou l'éloignement du milieu familial. Tout compte fait, la valeur accordée à la poursuite d'études postsecondaires ne dépend pas uniquement de l'intérêt à poursuivre son projet d'études, du jugement d'utilité ou de l'ampleur des frais encourus, mais bien de l'ensemble de l'évaluation effectuée par l'étudiant. Par exemple, certains considèrent que les coûts associés à leur formation sont un bon investissement dans leur avenir ou que les avantages des études postsecondaires sont supérieurs aux inconvénients (Prairie Research Associates, 2005).

Certaines études portant sur les étudiants de première génération suggèrent qu'ils pourraient se distinguer des autres quant à leur conception de la valeur et des coûts encourus par une formation universitaire (Berger, Motte, & Parkin, 2007). Par exemple, ils connaîtraient moins les bénéfices pouvant découler des études postsecondaires (Davis, 2010), afficheraient un plus grand scepticisme quant aux avantages potentiels de cette éducation et seraient ainsi moins motivés à emprunter

cette voie (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Somers et ses collègues (2004) ont suggéré qu'ils seraient peu disposés à envisager la possibilité d'un prêt étudiant. Ils seraient également plus enclins à craindre l'endettement, à considérer les coûts reliés aux études comme un obstacle majeur, à ne pas croire que la formation postsecondaire leur rapporterait à long terme et que celle-ci présente d'autres avantages que l'obtention d'un emploi (Prairie Research Associates, 2005). Compte tenu de ce qui précède et considérant que les travaux concernant la perception du rapport coûts-bénéfices sont rares, nous avons choisi de la mesurer dans notre étude.

CHAPITRE II

OBJECTIF GÉNÉRAL

L'objectif général de cette étude, de nature descriptive, est de dresser un portrait de diverses caractéristiques impliquées dans l'expérience et l'adaptation scolaires des étudiants de première génération québécois, à leur entrée à l'université. De ce groupe, nous distinguons les étudiants de première génération avec ou sans membre de la fratrie ayant accédé à l'université avant eux. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, les membres de la fratrie sont susceptibles de constituer une source de soutien considérable et sont en mesure de transmettre des exemples concrets et personnels de leur expérience aux études postsecondaires. Dans ce projet, les caractéristiques liées à l'adaptation scolaire sont de nature sociale et personnelle.

Au plan social, ce sont la perception de l'étudiant de la disponibilité du soutien offert par sa famille, ses pairs et l'université, ainsi que la présence d'un choc culturel révélé par un sentiment de conflit entre la culture familiale et celle du nouveau milieu de vie universitaire.

Au plan personnel, ce sont la perception de compétence, la clarté du projet d'études, les raisons de poursuivre les études et la perception du rapport coûts-bénéfices associé aux études. La perception de compétence concerne le jugement que l'étudiant porte sur sa capacité à bien réussir ses activités scolaires. La clarté du projet d'études se définit par le fait d'avoir des objectifs de carrière bien définis, tandis que les raisons de poursuivre les études concernent les aspects internes et externes qui sous-tendent la décision d'entreprendre des études postsecondaires. Finalement, la perception du rapport coûts-bénéfices concerne la valeur attribuée à la réalisation de

son projet d'études en fonction des bénéfices pouvant en découler et des coûts encourus.

2.1 Hypothèses

Concernant le soutien provenant de la famille et des pairs, nous fondant sur les études recensées, nous postulons que celui-ci sera plus faible chez les étudiants de première génération que chez les étudiants réguliers. Aucune étude n'a encore examiné la perception des ressources offertes par l'université; aussi nous examinerons cet aspect à titre exploratoire. De la même manière, la présence d'un choc culturel n'a jamais été mesurée de manière quantitative, mais les études qui en font mention suggèrent que les étudiants de première génération seraient plus susceptibles de le vivre; nous examinerons alors cette hypothèse. Concernant la perception de compétence, les études se contredisant, nous n'émettons aucune hypothèse. À propos de la clarté du projet d'études et les raisons le motivant, nous ne pouvons prédire si les étudiants de première génération différeront de leurs collègues, aucune recherche n'ayant encore examiné cette question. Finalement, au vu des études antérieures, l'hypothèse de recherche prévoit que la perception du rapport coûts-bénéfices différera selon le statut des étudiants : les études universitaires seront évaluées moins avantageuses et plus coûteuses par les étudiants de première génération.

CHAPITRE III

MÉTHODE

3.1 Participants

Cette recherche s'insère dans un projet longitudinal plus vaste portant sur l'adaptation des étudiants et étudiantes à l'université (Bouffard, Vezeau, & Grégoire, 2012). Les données de cette étude ont été recueillies lors de la première session universitaire, puisque ce moment est considéré comme le plus déterminant de la transition et de l'adaptation scolaires. La population est constituée d'étudiants provenant de différents programmes de baccalauréat à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Cette université étant réputée pour réunir des étudiants provenant de milieux socio-économiques et culturels variés, il est justifié de croire qu'elle représente adéquatement la population générale des étudiants et étudiantes universitaires québécois.

Afin de cibler des étudiants débutant leur baccalauréat, des contacts ont été faits au cours de l'été 2009 auprès des responsables de programme de divers départements. Ainsi, 27 départements ont été contactés afin de connaître les cours susceptibles de regrouper le plus grand nombre d'étudiants débutant leur première session à l'université. Des 65 groupes-cours ciblés, les étudiants rencontrés proviennent finalement de 36 groupes-cours différents. Des 1479 étudiants sollicités en classe, 1228 ont accepté de compléter le questionnaire, résultant ainsi en un taux d'acceptation de 83 % des étudiants rencontrés. Une vérification des questionnaires a été effectuée, afin de s'assurer de leur validité et d'éliminer ceux ne contenant pas l'information du genre et du statut. Par la suite, seulement les étudiants inscrits en première session à l'université ont été conservés, pour un total de 734 étudiants

provenant d'une vingtaine de programmes différents. De ces derniers, 528 sont des femmes et 206 des hommes.

3.1.1 Répartition des étudiants selon leur statut

Afin de former les groupes selon le statut des étudiants, deux informations ont été utilisées : le niveau de scolarité de chacun des parents et la fréquentation de l'université par des membres de la fratrie (frère(s) et/ou sœur(s)).

Le statut des étudiants a été établi comme suit :

- Étudiants de première génération (EPG) : ceux dont aucun des parents, ni membre de leur fratrie, n'a fréquenté l'université;
- Étudiants de première génération avec fratrie (EPG avec fratrie) : ceux dont aucun des parents n'a fréquenté l'université, mais dont au moins un membre de leur fratrie l'a fait;
- Étudiants réguliers (Non-EPG) : ceux dont au moins un des deux parents a fréquenté l'université.

3.2 Instruments de mesure

3.2.1 Questionnaire

La première page du questionnaire consistait en un formulaire de consentement. Le questionnaire est de type auto-rapporté. En plus des informations sur la scolarité des parents et celle des membres de la fratrie, la première section incluait les mesures démographiques comme le genre, l'âge, le statut socio-économique, la provenance ethnique, la langue maternelle, l'emploi, le programme d'études. Les autres sections contenaient les différentes échelles portant sur les dimensions sociales et personnelles et la plupart des énoncés de ces échelles ont été mélangés pour éviter un biais de

réponse. Les instruments de mesure et une copie de la première section du questionnaire sont présentés à l'annexe C.

3.2.2 Étude pilote

Parmi les instruments nécessaires à l'étude principale, certains ont été traduits en français, d'autres adaptés au contexte universitaire québécois et d'autres développés pour les fins de l'étude. Pour vérifier les propriétés des mesures le nécessitant, une étude pilote a été menée auprès de 279 étudiants inscrits dans différents cours de baccalauréat à l'UQAM. Les dimensions suivantes étaient incluses dans cette étude de validation : soutien de la famille, des pairs et de l'institution, sentiment de choc culturel et raisons de poursuivre les études. Des analyses factorielles ont été menées afin de vérifier la structure des échelles et divers énoncés ont ainsi été retirés en raison de leur saturation insuffisante sur leur facteur d'appartenance. Ces analyses ont également permis de vérifier la structure des échelles et de valider les regroupements postulés. Les analyses de cohérence interne (alpha de Cronbach) ont permis de s'assurer de l'homogénéité des concepts. La section qui suit décrit les échelles et les instruments utilisés dans l'étude principale.

3.2.3 Dimension sociale

3.2.3.1 Soutien de la famille et des pairs

L'instrument utilisé pour mesurer la perception de l'étudiant du soutien offert par sa famille comprend neuf énoncés, validés lors de l'étude pilote. Les cinq premiers énoncés sont accompagnés d'une échelle d'accord en six points (allant de 1 « tout à fait en désaccord » à 6 « tout à fait d'accord ») et les quatre autres d'une échelle de fréquence en cinq points (allant de 1 « pas du tout » à 5 « beaucoup »). Trois de ceux-ci proviennent du *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) développé par Zimet, Dahlem, Zimet et Farley (1988). En voici un exemple : « Ma famille essaie vraiment de m'aider ». Un quatrième énoncé porte sur

la valorisation de la scolarisation par la famille. Tiré de l'étude de Vezeau et Bouffard (2007), cet énoncé mesurait à quel point l'étudiant jugeait que sa famille accordait ou non de l'importance à la poursuite d'études universitaires. Un énoncé provenant de l'étude de Dennis et ses collègues (2005) visait à mesurer à quel point l'étudiant ressentait qu'en cas de besoin sa famille pourrait ou non l'aider. Enfin, une mesure permettait de mesurer à quel point l'étudiant se sentait libre de discuter de divers éléments liés à ses études. Les énoncés ont été tirés de l'instrument de Pancer, Hunsberger, Pratt et Alisat (2000). Quatre aspects des études étaient visés : la vie universitaire, les cours, les professeurs et les rapports avec les autres étudiants.

La perception du soutien provenant des pairs a été mesurée à l'aide de dix énoncés, validés lors de l'étude pilote. Quatre d'entre eux proviennent du MSPSS de Zimet et ses collègues (1988). Les étudiants devaient répondre à des énoncés tels que : « Je peux parler de mes problèmes avec mes amis ». Les autres indices sont similaires à ceux utilisés pour le soutien perçu provenant de la famille : un énoncé pour la valorisation de la scolarisation, un énoncé pour la perception d'un manque de soutien et quatre pour la mesure de discussion à propos de divers éléments liés à ces études (vie universitaire, cours, professeurs et rapports avec les autres étudiants).

Afin de pouvoir réunir les indices sous une même mesure pour chacune des sources de soutien (famille et pairs), tous les énoncés ont été ramenés sur une échelle en six points. Les analyses de cohérence interne, effectuées sur le soutien provenant de la famille (9 énoncés, $\alpha = .90$) et des pairs (10 énoncés, $\alpha = .90$) ont permis de confirmer que l'ensemble des énoncés de chacune de ces sources correspondait sur le plan conceptuel. Un score moyen a ensuite été calculé pour chacune de ces sources; plus il est élevé, plus ceci indique une perception élevée du soutien en question.

3.2.3.2 Soutien de la part de l'institution

La perception du soutien de la part de l'institution a été mesurée par : 1) les ressources offertes par l'université pour soutenir les étudiants dans leur projet d'études et 2) le jugement de l'étudiant sur la qualité de ses rapports avec certains membres de l'institution. Les énoncés utilisés pour mesurer le premier de ces éléments ont été développés et validés lors de l'étude pilote. Les étudiants ont été questionnés sur trois types de services offerts par l'université : services administratifs, soutien aux études et soutien psychologique. Deux aspects étaient mesurés pour chacun de ces services : 1) à quel point l'étudiant disait les connaître ($\alpha = .76$) et 2) à quel point il était à l'aise de les utiliser ($\alpha = .83$). Ils devaient répondre sur une échelle de fréquence en cinq points, allant de 1 « pas du tout » à 5 « beaucoup ». Deux énoncés provenant de l'Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE, 2008) ont été utilisés pour mesurer le jugement des étudiants sur la qualité de leurs rapports avec certains membres de l'université. Ces énoncés sont les suivants : « Les professeurs dans mon université sont accessibles, serviables et sympathiques » et « Le personnel administratif de mon université est serviable, prévenant et souple » ($\alpha = .60$).

3.2.3.3 Sentiment de choc culturel

En l'absence d'instrument permettant de mesurer la possibilité d'un sentiment de choc culturel lors de la transition vers l'université, 17 énoncés ont été développés et testés lors de l'étude pilote. Les étudiants devaient indiquer, sur une échelle d'accord en six points (allant de 1 « tout à fait en désaccord » à 6 « tout à fait d'accord ») à quel point ils étaient d'accord avec chacun des énoncés en se référant à leur situation depuis le début de la session. Une analyse factorielle exploratoire a permis de faire ressortir cinq facteurs. L'analyse factorielle a été reprise aux données de l'étude principale et a fait ressortir les cinq mêmes facteurs : 1) manque de connaissances (4 énoncés, $\alpha = .68$), ex. : « Mes parents manquent de connaissances

pour m'aider à affronter les problèmes que je rencontre à l'université »; 2) sentiment d'insécurité (4 énoncés, $\alpha = .64$), ex. : « Je me sens perdu dans ce qui se passe à l'université »; 3) conflit identitaire (4 énoncés, $\alpha = .60$), ex. : « J'ai le sentiment que ma façon de me comporter est différente de celle des autres étudiants »; 4) conflit-gêne (3 énoncés, $\alpha = .54$), ex. : « Certains membres de ma famille me reprochent de me sentir supérieur » et 5) sentiment de déloyauté (2 énoncés, $\alpha = .60$), ex. : « Il m'arrive de me sentir déloyal envers ma famille ». Un score moyen a été calculé pour chacune de ces dimensions et plus il est élevé, plus ceci indique une présence élevée du sentiment en question.

3.2.4 Dimension personnelle

3.2.4.1 Perception de compétence

La perception de compétence a été évaluée par dix énoncés, pour chacun desquels les étudiants devaient répondre sur une échelle d'accord en six points (allant de 1 « tout à fait en désaccord » à 6 « tout à fait d'accord »). Six énoncés ont été repris de la thèse de Filion (1998), dont voici deux exemples : « J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité des cours »; « Je ne suis pas très bon dans mes cours » (score inversé). Les quatre autres énoncés, tirés du TSIMS (*Test mesurant les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*) de Barbeau (1994), mesurent la perception de compétence à acquérir des connaissances, par exemple : « Je comprends très facilement les diverses notions enseignées dans les cours »; « J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux et devoirs demandés dans les cours » (score inversé). L'ensemble de ces énoncés ont été regroupés sous une seule échelle, présentant une cohérence interne élevée ($\alpha = .89$). Un score moyen a été calculé et plus il est élevé, plus ceci indique une perception de compétence élevée.

3.2.4.2 Clarté du projet d'études

La clarté du projet d'études a été mesurée à l'aide de trois énoncés ($\alpha = .82$) tirés de l'instrument de Larose et Roy (2001). En voici un exemple : « Je ne sais pas à quoi me mènera mon programme d'études » (score inversé). Les étudiants devaient répondre sur une échelle d'accord en six points (allant de 1 « tout à fait en désaccord » à 6 « tout à fait d'accord »). Un score moyen a été calculé et plus il est élevé, plus ceci indique que la clarté du projet d'études est élevée.

3.2.4.3 Raison de poursuivre des études

La mesure des raisons de poursuivre les études provient de l'instrument de Bui (2002). Au total, l'instrument comprend 16 raisons, telles que les attentes familiales, les buts financiers et les objectifs de carrière. L'étudiant devait indiquer, sur une échelle de fréquence en cinq points (allant de 1 « pas du tout important » à 5 « tout à fait important »), l'importance accordée à chacune des raisons dans sa décision d'amorcer des études universitaires. Une analyse factorielle faite sur les données de l'étude pilote a permis de classer les raisons sous trois facteurs : 1) extrinsèques (7 énoncés, $\alpha = .74$), ex. : « Parce que mes amis allaient à l'université »; 2) intrinsèques (4 énoncés, $\alpha = .61$), ex. : « Parce que j'aime apprendre ou étudier »; 3) à long terme (4 énoncés, $\alpha = .65$), ex. : « Pour gagner un meilleur salaire avec un diplôme universitaire ». Un score moyen a été calculé et plus il est élevé, plus ceci indique que l'importance accordée au type de raisons en question est élevée.

3.2.4.4 Perception du rapport coûts-bénéfices

La perception du rapport entre les coûts et bénéfices des études universitaires a été mesurée à l'aide de douze énoncés tirés du PRI-16 (*Perceptions du rendement de l'investissement*) (Acument Research Group, 2008; Côté, et al., 2008). Cet instrument a été développé afin de mesurer les perceptions du rendement de l'investissement

dans des études postsecondaires; pour ce projet, quelques modifications mineures des énoncés ont été apportées afin de cibler plus particulièrement les études universitaires. L'étudiant devait indiquer, sur une échelle d'accord en six points (allant de 1 « tout à fait en désaccord » à 6 « tout à fait d'accord »), à quel point il était d'accord avec chacun des énoncés. L'analyse factorielle effectuée sur les données de la présente étude a révélé la présence de deux facteurs. La perception des avantages (financiers et non-financiers) correspond à huit énoncés ($\alpha = .87$), dont voici deux exemples : « Je suis assez sûr que des études universitaires me permettront d'occuper un emploi plus payant » et « De nos jours, quand on vise une carrière valorisante, il faut avoir fait des études universitaires ». Les coûts liés aux études universitaires ont été mesurés par la crainte de l'endettement (4 énoncés, $\alpha = .74$), dont voici un exemple : « Les coûts des études universitaires sont maintenant si élevés qu'ils sont supérieurs aux avantages financiers qu'on peut à la longue en retirer ». Un score moyen a été calculé pour les coûts et les avantages et plus il est élevé, plus ceci indique une perception élevée de la dimension en question.

3.3 Procédure

Les cours de base de divers programmes ont été sélectionnés afin d'augmenter les chances d'y retrouver des étudiants en première session universitaire. Par la suite, les professeurs responsables de chacun des groupes-cours ont été contactés afin de solliciter leur participation à l'étude (courriels, téléphones et contacts en personne). Après avoir obtenu leur accord, des ententes ont été prises pour les rendez-vous et le mode de passation (passation en classe ou questionnaire retourné par courrier interne). Les étudiants des divers groupes-cours ont ensuite été rencontrés en classe, durant les heures régulières de cours. Deux assistants de recherche étaient présents : l'un d'eux commençait par expliquer aux participants qu'ils étaient conviés à répondre à un questionnaire de recherche portant sur l'adaptation des étudiants à l'université, tandis que l'autre distribuait les questionnaires. Les étudiants étaient

informés de leur liberté de participer ou non à l'étude, ainsi que du caractère confidentiel de leurs réponses. On leur indiquait également qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, le questionnaire ne visant pas à faire le portrait d'un individu en particulier, mais plutôt d'avoir une idée générale de tous les étudiants. Ceux qui refusaient de compléter le questionnaire pouvaient le mettre de côté sur leur bureau et s'occuper en silence. Les deux assistants restaient disponibles pour répondre aux questions si nécessaire. La rencontre était d'une durée moyenne de 30 minutes. À la fin de cette période, si quelques étudiants n'avaient pas terminé, une enveloppe leur était offerte afin qu'ils puissent nous retourner le questionnaire par le courrier interne de l'université. Cette procédure, impliquant un mode de passation complète durant les heures régulières de cours, ne convenait toutefois pas à tous les professeurs, jugeant parfois leur horaire trop chargé pour se permettre d'insérer notre présence en classe. Ainsi, afin de maximiser le taux de participation, un second mode était proposé à ceux qui le désiraient; une présentation du questionnaire était effectuée au début du cours et les questionnaires remis aux étudiants acceptant de participer. Une fois celui-ci complété, les étudiants le faisaient parvenir par courrier interne au laboratoire.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 Analyses préliminaires

Avant de répondre à l'objectif de cette étude, qui vise à dresser un portrait des étudiants de première génération, des analyses statistiques préliminaires ont été faites sur les données afin de vérifier que les postulats de base étaient respectés. De façon générale, l'analyse des scores de Skewness et de Kurtosis a montré que les distributions étaient symétriques et avaient un degré d'aplatissement adéquat. Celles qui ne l'étaient pas ont été transformées. Ces résultats, ainsi que l'examen des histogrammes et des scores obtenus au test Kolmogorov-Smirnov, ont permis de s'assurer que les variables utilisées présentaient une distribution normale permettant d'effectuer des analyses de la variance.

4.2 Description de l'échantillon

Afin de vérifier la présence d'éventuelles différences souvent mentionnées dans les travaux sur les étudiants de première génération, nous avons examiné les caractéristiques de l'échantillon sur certaines variables démographiques.

Le tableau suivant présente la répartition des étudiants, selon leur genre et leur statut. Sur les 734 participants de l'échantillon, 48 % sont des étudiants de première génération universitaire (34,5 % sans membre de leur fratrie ayant fréquenté l'université avant eux et 13,5 % avec fratrie) et 52 % des étudiants réguliers. Comme l'ont montré les études antérieures (Bonin, 2013; Giancola, et al., 2008; Inman & Mayes, 1999), les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à être de première génération (49,8 % comparativement à 43,2 % chez les hommes).

Tableau 4.1 :

Répartition des étudiants en fonction de leur genre et de leur statut

	EPG	EPG avec fratrie	Non-EPG	Total
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	
Hommes	63 (8,6)	26 (3,5)	117 (15,9)	206
Femmes	190 (25,9)	73 (9,9)	265 (36,1)	528
Total	253	99	382	734

Par ailleurs, les étudiants réguliers (âge moyen = 21,37 ans, écart type = 3,50) ont en moyenne une année de moins que les deux autres groupes (EPG avec fratrie = 22,79 ans, écart type = 5,35; EPG = 22,22 ans, écart type = 4,67) ($F(2,726) = 5,849, p < .01$). Ces résultats concordent avec ceux des autres recherches ayant montré que les étudiants de première génération sont en moyenne plus âgés que les autres étudiants (Choy, 2001; Shields, 2002; Terenzini, et al., 1996).

Enfin, les tableaux suivants (4.2 et 4.3) montrent que les étudiants ne se distinguent pas sur leurs revenus ($\chi^2 = 9,57, dl = 6, n.s.$), ni sur le nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à un emploi rémunéré ($\chi^2 = 5,88, dl = 8, n.s.$).

Tableau 4.2:

Répartition des étudiants selon leurs revenus disponibles et leur statut

	EPG	EPG avec fratrie	Non-EPG	Total
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	
Moins de 5000\$	35 (4,8)	13 (1,8)	74 (10,2)	122
5000\$ à moins de 10000\$	112 (15,4)	41 (5,6)	143 (19,7)	296
10000\$ et plus	96 (13,2)	37 (5,1)	133 (18,3)	266
Préfère ne pas répondre	9 (1,2)	6 (0,8)	28 (3,9)	43
Total	252	97	378	727

Tableau 4.3:

Répartition des étudiants selon le nombre d'heures travaillées et leur statut

	EPG	EPG avec fratrie	Non-EPG	Total
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	
Ne travaille pas	63 (8,6)	25 (3,4)	115 (15,8)	203
Moins de 10 heures	41 (5,6)	11 (1,5)	59 (8,1)	111
10 heures à moins de 15 heures	48 (6,6)	21 (2,9)	72 (9,9)	141
15 heures à moins de 20 heures	58 (7,9)	27 (3,7)	75 (10,3)	160
20 heures et plus	42 (5,8)	14 (1,9)	59 (8,1)	115
Total	252	98	380	730

4.3 Description des analyses

Ce projet examine différents facteurs pouvant influencer l'adaptation scolaire, en regard du statut des étudiants. Nous avons tout d'abord procédé à des analyses de corrélation pour vérifier l'existence, la direction et la force des liens entre chacune des variables. Ensuite, des analyses de la variance (univariées ou multivariées) avec le statut de l'étudiant (X3) et son genre (X2) comme facteurs ont été menées sur les divers facteurs. Dans le cas d'effet significatif du statut, le test Student-Newman-Keuls (SNK) a été utilisé pour départager les groupes. Les prochaines sections présentent les résultats des analyses effectuées sur chacune des mesures, selon la dimension sociale et personnelle.

4.4 Dimension sociale

Des analyses de corrélation ont été menées afin d'examiner les relations entre les indices du soutien de la famille et des pairs, du soutien provenant de l'institution et du choc culturel. Le tableau 4.4 présente les coefficients de corrélation pour ces différentes mesures. La relation entre les indices du soutien de la famille et des pairs est modérée et positive, tandis que les liens entre indices du soutien provenant de l'institution et le soutien de la famille et des pairs sont positifs et varient de faibles à modérés. Les liens entre les indices du choc culturel sont généralement positifs et modérés. Ces indices sont négativement reliés à l'ensemble des autres mesures. C'est surtout le cas avec le soutien familial perçu et deux indices du choc culturel : conflit-gêne et manque de connaissances, qui ont un lien modérément positif.

Tableau 4.4 :

Coefficients de corrélation entre les indices du soutien de la famille, des pairs et de la part de l'institution et du sentiment de choc culturel

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Famille										
1. Soutien famille	--									
2. Soutien pairs	,50**	--								
3. Connaissance des services	,16**	,11**	--							
4. Aisance à utiliser les services	,18**	,19**	,43**	--						
5. Qualité des rapports	,17**	,23**	,10**	,21**	--					
Institution										
6. Déloyauté	-,32**	-,33**	-,03	-,12**	-,10**	--				
7. Insécurité	-,30**	-,32**	-,16**	-,26**	-,18**	,33**	--			
8. Identité	-,23**	-,29**	,04	-,09*	-,16**	,41**	,41**	--		
9. Conflit-gêne	-,44**	-,25**	,01	-,07	-,16**	,37**	,26**	,28**	--	
10. Manque de connaissances	-,60**	-,28**	-,06	-,08*	-,15**	,39**	,26**	,29**	,47**	--

* $p < ,05$, ** $p < ,001$

4.4.1 Soutien de la famille et des pairs

L'analyse de la variance multivariée pour examiner la perception de soutien provenant de la famille et des pairs indique une différence significative selon le genre ($F(2,712) = 7,93, p < ,001, \eta^2_p = 0,022$) et le statut de l'étudiant ($F(4,1422) = 5,17, p < ,001, \eta^2_p = 0,014$), mais pas d'effet d'interaction entre ces facteurs ($F(4,1422) = 0,31, n.s.$). Plus précisément, les étudiantes rapportent des scores plus élevés que les étudiants à la mesure de soutien perçu provenant de la famille ($4,89 > 4,70$) et des amis ($5,10 > 4,77$). En ce qui concerne les différences selon le statut, le test Student-Newman-Keuls précise qu'elles ne portent que sur le soutien de la famille ($F(2,713) = 9,90, p < ,001, \eta^2_p = 0,027$). Les étudiants réguliers rapportent des scores plus élevés (5,06) que les deux groupes d'étudiants de première génération (EPG avec fratrie = 4,79; EPG = 4,69) qui ne se distinguent pas entre eux. De façon générale, les scores sont relativement élevés, ce qui indique que dans l'ensemble, les étudiants se disent satisfaits du soutien offert par leur famille et leurs pairs.

Tableau 4.5 :

Scores moyens et écarts types () des indices du soutien de la famille et des pairs (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant

	EPG		EPG avec fratrie		Non-EPG	
	Hommes <i>n</i> = 61	Femmes <i>n</i> = 188	Hommes <i>n</i> = 25	Femmes <i>n</i> = 70	Hommes <i>n</i> = 114	Femmes <i>n</i> = 261
Soutien famille	4,60 (1,15)	4,72 (1,12)	4,53 (0,89)	4,88 (0,97)	4,98 (0,86)	5,09 (0,92)
Soutien pairs	4,73 (1,03)	5,09 (0,83)	4,69 (0,73)	5,08 (0,90)	4,87 (0,78)	5,14 (0,85)

Note. EPG = étudiants de première génération sans fratrie ayant fréquenté l'université avant eux; EPG avec fratrie = étudiants de première génération dont un frère ou une sœur a fréquenté l'université avant eux; Non-EPG (étudiants réguliers) = étudiants dont au moins un des parents a fréquenté l'université.

4.4.2 Soutien de la part de l'institution

Les résultats de l'analyse de la variance multivariée pour examiner les réponses portant sur la connaissance des différents services de l'institution, l'aisance à les utiliser et la qualité des rapports avec certains membres du personnel universitaire n'indiquent aucun effet significatif du genre ($F(3,700) = 0,94$, n.s.), du statut de l'étudiant ($F(6,1398) = 1,72$, n.s.), ni d'interaction entre ces facteurs ($F(6,1398) = 0,83$, n.s.). L'examen des scores moyens présentés dans le tableau 4.6 indique que dans l'ensemble, les étudiants ont indiqué « peu » connaître les services offerts par leur université, tout en étant « moyennement » à l'aise de les utiliser.

Tableau 4.6 :

Scores moyens et écarts types () des mesures de soutien de la part de l'institution (max = 5) selon le genre et le statut d'étudiant

	EPG		EPG avec fratrie		Non-EPG	
	Hommes <i>n</i> = 60	Femmes <i>n</i> = 187	Hommes <i>n</i> = 23	Femmes <i>n</i> = 68	Hommes <i>n</i> = 114	Femmes <i>n</i> = 256
Connaissance des services	1,94 (0,83)	2,25 (0,73)	2,26 (0,89)	2,14 (0,88)	2,18 (0,92)	2,24 (0,84)
Aisance à utiliser les services	2,98 (1,25)	3,20 (1,06)	2,94 (1,06)	3,09 (1,27)	3,18 (1,09)	3,27 (1,07)
Qualité des rapports	3,61 (0,80)	3,77 (0,73)	3,91 (0,96)	3,93 (0,71)	3,70 (0,77)	3,78 (0,71)

4.4.3 Sentiment de choc culturel

Le tableau 4.7 présente les scores moyens des mesures du sentiment de choc culturel. Les résultats de l'analyse de la variance multivariée indiquent une différence globale selon le genre ($F(5,711) = 4,12$, $p < 0,01$, $\eta^2_p = 0,028$) et le statut de

l'étudiant ($F(10,1420) = 8,03, p < ,001, \eta^2_p = 0,054$). Il n'y a pas d'effet d'interaction entre ces facteurs ($F(10,1420) = 1,17, n.s.$). Les analyses univariées précisent que les étudiants ont dit ressentir un choc culturel plus marqué que les étudiantes sur toutes les mesures sauf celle du sentiment d'insécurité : sentiment de déloyauté; 1,86 (hommes) > 1,68 (femmes), identité; 2,94 (hommes) > 2,74 (femmes), conflit-gêne; 1,66 (hommes) > 1,47 (femmes), manque de connaissances; 3,07 (hommes) > 2,73 (femmes). Par ailleurs, les étudiants de première génération, peu importe qu'ils aient ou non un frère ou une sœur ayant fréquenté l'université avant eux, ont rapporté des scores plus élevés que les étudiants réguliers sur la mesure de déloyauté : 1,82 (EPG) = 1,78 (EPG avec fratrie) > 1,57 (Non-EPG) et celle du manque de connaissances : 3,09 (EPG) = 2,94 (EPG avec fratrie) > 2,44 (Non-EPG).

Tableau 4.7 :

Scores moyens et écarts types () pour les mesures du choc culturel (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant

	EPG		EPG avec fratrie		Non-EPG	
	Hommes <i>n</i> = 61	Femmes <i>n</i> = 188	Hommes <i>n</i> = 26	Femmes <i>n</i> = 71	Hommes <i>n</i> = 114	Femmes <i>n</i> = 261
Déloyauté	2,06 (1,14)	1,75 (0,93)	1,89 (1,06)	1,74 (1,03)	1,64 (0,85)	1,54 (0,88)
Insécurité	2,52 (0,97)	2,59 (0,94)	2,70 (1,05)	2,68 (0,99)	2,29 (0,91)	2,55 (0,99)
Identité	3,04 (0,95)	2,68 (0,99)	2,79 (1,06)	2,89 (0,83)	2,99 (1,05)	2,66 (1,06)
Conflit-gêne	1,66 (0,91)	1,54 (0,80)	1,67 (0,78)	1,38 (0,48)	1,66 (0,81)	1,50 (0,76)
Manque de connaissances	3,30 (1,11)	3,02 (1,07)	3,31 (0,94)	2,81 (1,10)	2,60 (1,08)	2,38 (1,06)

4.5 Dimension personnelle

4.5.1 Perception de compétence

Les scores moyens de la mesure de perception de compétence sont présentés dans le tableau 4.8. L'analyse de la variance univariée indique un effet du genre ($F(1,716) = 10,08, p < ,01, \eta^2_p = 0,14$), mais pas du statut ($F(2,716) = 0,26, n.s.$) ni de l'interaction entre les facteurs ($F(2,716) = 0,02, n.s.$). Les étudiants ont rapporté se sentir plus compétent que les étudiantes ($4,56 > 4,32$). La moyenne des scores de l'ensemble des étudiants ($4,38$) montre qu'ils ont une perception relativement élevée de leur compétence scolaire.

Tableau 4.8 :

Scores moyens et écarts types () de la perception de compétence (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant

	EPG		EPG avec fratrie		Non-EPG	
	Hommes <i>n</i> = 61	Femmes <i>n</i> = 187	Hommes <i>n</i> = 26	Femmes <i>n</i> = 71	Hommes <i>n</i> = 115	Femmes <i>n</i> = 262
Perception de compétence	4,52 (0,82)	4,29 (0,73)	4,61 (0,81)	4,34 (0,75)	4,55 (0,62)	4,22 (0,86)

4.5.2 Clarté du projet d'études

Les résultats de l'analyse de la variance univariée n'indiquent pas de différence quant à la clarté du projet d'études, selon le genre ($F(1,717) = 0,00, n.s.$), le statut de l'étudiant ($F(2,717) = 0,08, n.s.$) ou l'interaction entre ces facteurs ($F(2,717) = 1,46, n.s.$). Le tableau 4.9 présente les scores moyens de cette variable. De façon générale, les scores sont élevés dans chacun des groupes, ce qui indique que dans l'ensemble, les étudiants rapportent un projet d'études relativement clair.

Tableau 4.9 :

Scores moyens et écarts types () de la clarté du projet d'études (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant

	EPG		EPG avec fratrie		Non-EPG	
	Hommes <i>n</i> = 61	Femmes <i>n</i> = 188	Hommes <i>n</i> = 26	Femmes <i>n</i> = 71	Hommes <i>n</i> = 115	Femmes <i>n</i> = 262
Clarté du projet	4,11 (1,35)	4,41 (1,27)	4,37 (1,32)	4,17 (1,52)	4,27 (1,30)	4,17 (1,50)

4.5.3 Raisons de poursuivre des études

Une analyse de corrélation a été effectuée sur les trois facteurs impliqués dans la décision d'entreprendre des études universitaires. Les résultats, présentés dans le tableau 4.10, indiquent que les liens entre les raisons intrinsèques et extrinsèques sont positifs et varient de faibles à modérés, tandis qu'ils sont plus forts avec les buts à long terme. De façon générale, les étudiants évoquent plus de raisons intrinsèques (4,06) et liées à des buts à long terme (3,59) que de raisons extrinsèques (2,13). L'analyse de la variance multivariée montre qu'il y a un effet significatif du genre ($F(3,695) = 5,82$, $p < 0,01$, $\eta^2_p = 0,025$) et du statut ($F(6,1388) = 3,60$, $p < 0,01$, $\eta^2_p = 0,015$), mais aucun effet d'interaction ($F(6,1388) = 1,67$, n.s.) (voir tableau 4.11). Les analyses univariées indiquent que les étudiants mentionnent plus de raisons extrinsèques que les étudiantes ($2,29 > 2,05$) et que ces dernières rapportent plus de raisons intrinsèques ($4,08 > 3,93$). En ce qui concerne les différences selon le statut, le test Student-Newman-Keuls précise qu'elles ne portent que sur les raisons extrinsèques ($F(2,697) = 4,77$, $p < ,001$, $\eta^2_p = 0,024$). Les étudiants de première génération n'ayant aucun membre de leur fratrie ayant fréquenté l'université avant eux (1,98) ont rapporté moins de

raisons extrinsèques que les autres étudiants de première génération (2,14) ou les étudiants réguliers (2,23).

Tableau 4.10 :

Coefficients de corrélation entre les types de raisons de poursuivre des études

	1.	2.	3.
1. Extrinsèques	--		
2. Intrinsèques	,16**	--	
3. Long terme	,43**	,31**	--

** $p < ,01$

Tableau 4.11 :

Scores moyens et écarts types () des raisons de la poursuite des études (max = 5) selon le genre et le statut d'étudiant

	EPG		EPG avec fratrie		Non-EPG	
	Hommes <i>n</i> = 60	Femmes <i>n</i> = 185	Hommes <i>n</i> = 22	Femmes <i>n</i> = 70	Hommes <i>n</i> = 108	Femmes <i>n</i> = 258
Extrinsèques	2,02 (0,65)	1,96 (0,67)	2,46 (0,89)	2,04 (0,81)	2,40 (0,82)	2,16 (0,77)
Intrinsèques	3,78 (0,82)	4,15 (0,63)	4,11 (0,77)	3,94 (0,87)	3,89 (0,77)	4,16 (0,68)
Long terme	3,64 (0,89)	3,61 (0,82)	3,72 (0,82)	3,49 (0,93)	3,72 (0,92)	3,52 (0,81)

4.5.4 Perception du rapport coûts-bénéfices

Les liens entre les différentes mesures de la perception du rapport coûts-bénéfices ont d'abord été examinés. Comme l'indique le tableau 4.12, il existe une faible relation négative entre la perception des avantages et la crainte de l'endettement. L'analyse de la variance multivariée montre un effet significatif du

genre ($F(2,697) = 4,91$, $p < ,01$, $\eta^2_p = 0,014$) et du statut ($F(4,1392) = 4,65$, $p < ,01$, $\eta^2_p = 0,013$), mais aucun effet d'interaction ($F(4,1392) = 1,19$, n.s.) (voir tableau 4.13). Ainsi, les étudiants ont rapporté des scores plus élevés que les étudiantes sur les avantages perçus ($4,61 > 4,32$). Les étudiants de première génération, qu'ils aient (2,35) ou non (2,26) une fratrie scolarisée, ont rapporté des scores plus élevés que les étudiants réguliers (1,95) sur la crainte de l'endettement. L'examen des scores moyens des étudiants, présentés dans le tableau 4.13, révèle que dans l'ensemble, les répondants ont une perception relativement élevée des avantages pouvant découler des études universitaires, alors qu'ils rapportent des scores inférieurs sur l'échelle liée à la crainte de l'endettement.

Tableau 4.12 :

Coefficients de corrélation entre les mesures du rapport coûts-bénéfices

	1.	2.
1. Crainte endettement	--	
2. Avantages	-,17**	--

** $p < ,01$

Tableau 4.13 :

Scores moyens et écarts types () des mesures du rapport coûts-bénéfices (max = 6) selon le genre et le statut d'étudiant

	EPG		EPG avec fratrie		Non-EPG	
	Hommes $n = 60$	Femmes $n = 185$	Hommes $n = 23$	Femmes $n = 70$	Hommes $n = 108$	Femmes $n = 258$
Crainte endettement	2,17 (1,09)	2,30 (0,97)	2,25 (0,98)	2,39 (1,07)	1,83 (0,88)	2,00 (0,93)
Avantages	4,50 (0,88)	4,32 (0,89)	4,84 (0,77)	4,22 (1,05)	4,50 (0,99)	4,23 (0,99)

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'éducation est l'une des plus importantes préoccupations sociales de ce siècle. Depuis quelques décennies, les chercheurs tentent de trouver des indicateurs fiables permettant de mieux cerner les étudiants à risque pour que les institutions leur viennent en aide efficacement. Résultant de cet effort, de nombreux travaux, principalement américains, ont été menés afin d'examiner la situation des étudiants de première génération, c'est-à-dire ceux qui proviennent de familles sans antécédent d'études postsecondaires. De façon générale, les recherches antérieures avaient pour objectif de déterminer qui sont ces étudiants et de quels milieux ils proviennent. Elles visaient également à comprendre l'influence de la scolarité parentale sur le parcours et l'adaptation scolaires de leur enfant. Afin d'illustrer l'expérience scolaire de ces étudiants, différentes métaphores ont été utilisées par les auteurs, telles qu'un tournoi, un concours, un entonnoir, une épée à double tranchant, ou même des ponts et des rivières (Aronson, 2008; Bradbury & Mather, 2009; Goodwin, 2006). En effet, le constat est semblable selon les différentes études; ceux qui entreprennent des études universitaires seraient confrontés à de nombreux obstacles cumulatifs qui rendent leur parcours scolaire difficile, prolongé et incertain. Ainsi, au moment de vivre la transition universitaire, les étudiants de première génération feraient face à des défis particuliers devant un milieu encore inconnu. Entre autres, ils auraient des caractéristiques et besoins différents des autres étudiants et seraient confrontés à des obstacles d'ordre financier, informationnel, motivationnel et émotionnel.

Plus de trente ans suivant les premières utilisations du concept d'étudiant de première génération par les recherches américaines, les travaux canadiens portant sur

ce groupe d'étudiants demeurent peu nombreux (Kamanzi, Doray, et al., 2010). Afin d'approfondir notre connaissance de cette population et de mieux comprendre ses besoins particuliers et les facteurs susceptibles d'influencer sa transition vers les études postsecondaires, la présente étude doctorale avait pour objectif premier de dresser un portrait de diverses caractéristiques d'étudiants de première génération québécois, à leur entrée à l'université. De façon plus précise, nous nous intéressons à des dimensions sociales et personnelles susceptibles d'influencer leur expérience et la qualité de leur adaptation scolaire. La prochaine section de ce chapitre présente d'abord un retour et une discussion sur les résultats de l'étude. Dans celle qui suit, nous indiquons ses limites, soulignons ses forces et suggérons des pistes pour les recherches futures. Enfin, le document se termine avec une conclusion générale du présent projet.

5.1 Retour sur les résultats

Le prochain volet comporte différentes sous-sections. Tout en effectuant un retour sur les hypothèses avancées lors de l'élaboration des objectifs de l'étude, les deux premières sections se consacreront à l'analyse des résultats relatifs aux dimensions sociale et personnelle des facteurs susceptibles d'influencer l'adaptation des étudiants de première génération. La troisième s'attardera au rôle de la fratrie dans l'adaptation scolaire, tandis que la dernière portera sur les différences selon le genre des étudiants.

5.1.1 Dimension sociale

Cette section se centre sur l'ensemble des résultats des analyses faites sur la dimension sociale.

D'abord, concernant le soutien perçu provenant de la famille, nous avons postulé qu'il serait plus faible chez les étudiants de première génération que chez les étudiants réguliers. Les résultats des analyses statistiques confirment cette hypothèse

ainsi que les tendances observées dans les travaux antérieurs en révélant que les étudiants de première génération perçoivent bénéficier d'un soutien familial plus faible que leurs collègues. En lien avec les recherches ayant montré l'importance du soutien familial sur le plan de l'adaptation et de la persévérance scolaires (Adams, Ryan, & Keating, 2000; Hossler, Ziskin, Moore III, & Wakhungu, 2008; Hudley, et al., 2009; Nora & Cabrera, 1996; Tierney, 2002; Wintre & Yaffe, 2000; Yazedjian, Toews, & Navarro, 2009), nos résultats suggèrent que les étudiants de première génération seraient désavantagés en comparaison aux étudiants réguliers. Comme l'a noté London (1992), il est crucial de situer le passage aux études postsecondaires des étudiants de première génération dans le contexte des nombreux défis qu'ils rencontrent. Non seulement font-ils face aux mêmes difficultés, inquiétudes et bouleversements que tout autre étudiant entreprenant une formation postsecondaire, mais leur expérience implique également des transitions sociales, scolaires et culturelles (Gofen, 2009; London, 1989; Moschetti & Hudley, 2008; Pascarella, et al., 2004).

La poursuite des études au-delà du secondaire ne fait pas partie des traditions ni des attentes de leur famille et les milieux institutionnels constituent une culture fondamentalement différente de celle qu'ils ont connu jusqu'à ce moment. À cet effet, l'hypothèse de recherche stipulait que les étudiants de première génération seraient plus susceptibles de ressentir un choc culturel que les étudiants réguliers. Celle-ci est partiellement confirmée : les étudiants de première génération rapportent un sentiment de choc culturel plus important sur les dimensions liées au sentiment de déloyauté envers la famille et au manque de connaissances, mais pas sur les autres mesures (conflit identitaire, sentiment d'insécurité, conflit-gêne). Se sentant déloyaux envers leur famille, les étudiants de première génération vivent alors une situation conflictuelle où ils se retrouvent coincés entre le désir de s'intégrer et d'adopter le style de vie du nouveau milieu de vie universitaire et celui de préserver les valeurs et habitudes de vie rattachées à leur culture familiale (London, 1989). Ils ont pour ainsi

dire l'impression d'être écartelés en ayant un pied dans la culture familiale et l'autre dans celle du nouveau milieu (Bouffard, et al., 2012). De plus, les parents d'étudiants de première génération n'ayant pas fréquenté l'université, ils ne sont pas en mesure de transmettre à leur enfant les informations et connaissances leur permettant de répondre aux demandes de l'environnement et de s'intégrer à leur nouveau milieu de vie universitaire (Conley, 2008; Coy-Ogan, 2009; Hojan-Clark, 2010; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Somers, et al., 2004; Westbrook & Scott, 2012). Les étudiants de première génération de notre étude sont de cet avis et ressentent un manque de connaissances du milieu de la part de leurs parents plus important que leurs collègues.

Bien qu'à notre connaissance, aucune étude n'avait examiné la perception du soutien des pairs chez des étudiants de première génération, nous avons postulé que ce soutien serait considéré plus faible que chez les étudiants réguliers. Cette hypothèse a été infirmée : les étudiants de notre étude ne se distinguent pas sur cette source de soutien. Sur la question du soutien de la part de l'institution, les résultats des études antérieures divergeaient : dans certaines, les étudiants de première génération se disaient mal à l'aise de rechercher l'aide des membres du personnel, dans d'autres, ils indiquaient utiliser ces sources de soutien de façon semblable aux étudiants réguliers. Les résultats de nos analyses corroborent ce dernier constat : les étudiants de première génération ne diffèrent pas de leurs collègues. Considérant l'importance du soutien provenant des pairs et de l'institution dans l'adaptation scolaire (Astin, 1993; Martinez & Klopott, 2005; Pariat, 2008), le fait que les étudiants de première génération ne diffèrent pas des étudiants réguliers sur ces mesures est positif. On pourrait dès lors penser qu'ils pourraient combler certaines des lacunes liées au manque de connaissances parentales en ayant recours à ces autres ressources de leur réseau. L'examen plus précis des scores obtenus par les étudiants permet de constater qu'ils perçoivent que leurs amis valorisent la poursuite de leur scolarisation, qu'ils peuvent discuter avec eux de leurs études et qu'ils peuvent

compter sur eux s'ils vivent des difficultés. De plus, ils ont un jugement favorable envers les membres du personnel de l'université. Jouant un rôle compensatoire au manque de soutien et de connaissances des parents, les pairs et les membres du personnel contribuent peut-être au fait de se sentir plus en confiance et à ne pas vivre plus de sentiment d'insécurité, de gêne et de conflit identitaire que les autres.

Rappelons toutefois que notre étude a été menée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) seulement. Celle-ci fait partie du réseau de l'Université du Québec dont les institutions ont été créées dans les années 1960 pour favoriser la démocratisation et élargir l'accès aux études universitaires (Gingras & Roy, 2012). Résultant de sa mission d'accessibilité, l'Université du Québec accueillait en 2011 environ 58 % d'étudiants de première génération, tandis qu'ils représentaient 46 % des étudiants dans les universités francophones en dehors du réseau de l'Université du Québec et 31 % des étudiants des universités anglophones québécoises (Bonin, 2013; Université du Québec, 2012). À l'UQAM, la proportion d'étudiants de première génération atteignait 52 % en 2011 (Université du Québec à Montréal, 2013). Dans l'ensemble, ces résultats concordent avec l'étude de Kamanzi et ses collègues (2010) qui a montré à partir des données pancanadiennes de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET, cohorte B), que les étudiants de première génération étaient plus nombreux dans les *nouvelles universités* que dans les plus anciennes (celles qui existaient déjà en 1958).

Tout ceci nous mène à proposer qu'une étude semblable à la nôtre faite dans un milieu universitaire où les étudiants de première génération constitueraient un groupe minoritaire pourrait mener à des conclusions différentes au plan du choc culturel; celui-ci pourrait être plus important. Cette hypothèse rejoint la position de Stephens (2010) voulant que les étudiants de première génération seraient plus susceptibles d'éprouver des difficultés dans les universités d'élite, puisqu'ils y vivraient une

inadéquation culturelle (*cultural mismatch*) entre l'environnement et la vision qu'ils ont d'eux-mêmes.

5.1.2 Dimension personnelle

Dans la section qui suit, nous nous intéressons aux résultats relatifs à la dimension personnelle des facteurs susceptibles d'influencer l'adaptation des étudiants de première génération.

D'abord, l'hypothèse de recherche prévoyait que la perception du rapport coûts-bénéfices différencierait selon le statut des étudiants : les études universitaires seraient évaluées moins avantageuses et plus coûteuses par les étudiants de première génération. Les résultats ont permis de confirmer partiellement cette hypothèse : les étudiants de première génération rapportent plus de crainte de l'endettement que leurs collègues, mais ne se distinguent pas sur les avantages perçus. Les résultats concernant la crainte de l'endettement vont dans le même sens que ceux de l'Acument Research Group (2008) et de l'Enquête nationale sur l'engagement des étudiants (NSSE, 2011). Dans la première, les étudiants de première génération avaient obtenu des scores plus élevés sur l'échelle de crainte de l'endettement, tandis que dans la seconde ils étaient plus nombreux à anticiper qu'il leur serait « très difficile » de payer leurs études postsecondaires. Fait intéressant, des analyses supplémentaires ont permis aux chercheurs de l'Enquête nationale sur l'engagement des étudiants (NSSE, 2011) de constater que les étudiants qui s'attendaient à avoir le plus de difficultés financières accordaient également une plus grande importance au soutien institutionnel. Cette observation vient appuyer l'idée selon laquelle les universités peuvent combler certaines lacunes des étudiants découlant du manque de modèles parentaux ayant l'expérience des études postsecondaires. Ainsi, des programmes peuvent être développés au sein des établissements dans l'objectif de mieux informer les étudiants des coûts liés à la poursuite d'études universitaires. Il peut s'agir de services tels que des rencontres d'informations, un guide à l'intention

des candidats, un outil de gestion budgétaire permettant d'avoir un aperçu des dépenses à prévoir, un service de consultation aux étudiants qui éprouvent des inquiétudes financières ou du mentorat offert par un étudiant de première génération de deuxième ou troisième année de baccalauréat. Au besoin, le soutien peut également prendre la forme de bourses d'études, de subventions études-travail, de groupes d'entraide formés de boursiers afin d'aider les étudiants qui feront des demandes de prêts et/ou de bourses, ainsi que d'une ligne téléphonique ou d'un site Internet fournissant les renseignements sur l'aide financière disponible.

La seconde constatation à relever est que les étudiants de première génération de notre étude ne se distinguent pas quant à la perception de leur compétence et à la clarté de leur choix de carrière. Les études portant sur la perception de compétence des étudiants de première génération se contredisant et aucune recherche à notre connaissance n'ayant examiné la clarté de leur projet d'études, nous n'avons émis aucune hypothèse à ce sujet. On peut penser que le niveau d'études déjà atteint par les participants de notre étude explique en partie nos résultats. En effet, pour arriver finalement à l'université, la plupart des étudiants ont déjà dû traverser divers obstacles durant leurs études collégiales; on peut dès lors penser qu'ils possédaient, ou ont développé des attributs particuliers leur ayant permis de persévérer jusqu'à l'université. Cette hypothèse est en accord avec Naumann, Bandalos et Gutkin (2003) qui ont suggéré que la réussite des étudiants de première génération dépendait davantage de facteurs motivationnels puisqu'ils n'avaient pas reçu le même type de soutien que les autres étudiants. Dans cet esprit, Hojan-Clark (2010) a souligné l'importance d'examiner les caractéristiques des étudiants de première génération qui sont susceptibles de favoriser leur adaptation. À l'inverse de la plupart des études antérieures qui se sont attardées à leurs déficits, cette auteure suggère plutôt d'approfondir notre connaissance des atouts et des ressources que ces étudiants ont en leur possession. D'autres recherches ont également soulevé cet aspect (Garrison & Gardner, 2012; Tate, Williams, & Harden, 2013). Dans cette même lignée, les

résultats relatifs aux raisons de poursuivre des études universitaires révèlent que les étudiants de première génération qui n'avaient aucun membre de leur fratrie ayant fréquenté l'université avant eux ont rapporté moins de raisons extrinsèques que les étudiants réguliers ou les autres étudiants de première génération. Notons que si les étudiants de première génération ayant un frère ou une sœur ayant accédé à l'université avant eux ne se distinguent pas de façon significative des étudiants réguliers, leurs scores reflètent qu'ils rapportent moins de raisons extrinsèques qu'eux. Contrairement aux étudiants ayant des parents plus scolarisés pour qui le passage au postsecondaire serait influencé par le cheminement scolaire des membres de leur entourage et perçu comme allant de soi (Dufresne, 2012), la décision des étudiants de première génération déroge des traditions familiales et s'accompagne d'un sentiment de déloyauté en plus des craintes liées à l'endettement. Les études de Pròspero et ses collègues (2012; 2007) ayant montré que la motivation extrinsèque était associée à une moins bonne réussite scolaire chez les étudiants de première génération, le résultat observé dans notre étude est à l'avantage des étudiants de première génération. Par ailleurs, notons que l'ensemble des étudiants a rapporté plus de raisons intrinsèques et liées à des buts à long terme que de raisons extrinsèques pour expliquer la poursuite de leurs études.

5.1.3 Rôle de la fratrie

Dans cette étude, nous avons fait une distinction entre les étudiants de première génération selon qu'ils avaient ou non un membre de leur fratrie ayant accédé à l'université avant eux. Nous voulions vérifier l'hypothèse selon laquelle un frère ou une sœur ayant fait des études postsecondaires serait en mesure de léguer un capital social et culturel (McCarron & Inkelas, 2006). Selon cette idée, en servant de modèle pour l'étudiant, la fratrie plus âgée constituerait une source de soutien complémentaire à celui des parents et faciliterait l'adaptation aux études universitaires (Gofen, 2009). De plus, les parents ayant déjà été exposés à certaines

des situations problématiques vécues par leurs enfants plus âgés, ils seraient plus familiers avec la transition postsecondaire (Ceja, 2006; National Postsecondary Education Cooperative, 2007). Dans notre étude, le fait d'avoir un membre de la fratrie plus âgé ayant fréquenté l'université ne semble pas constituer un atout particulier pour l'étudiant de première génération; aucune différence n'a été observée entre les deux groupes d'étudiants de première génération. Ceci suggère que les différences observées selon le statut des étudiants soient avant tout une question de culture familiale où la poursuite d'études universitaires déroge des traditions. Cependant, d'autres raisons pourraient expliquer l'absence de différence entre les deux groupes d'étudiants de première génération. Comme mentionné dans le cadre conceptuel, lors de la transition aux études universitaires, l'étudiant de première génération peut réagir au manque de soutien familial en décidant de rejeter sa culture d'origine (Elkins, et al., 2000). Cette séparation significative du premier membre de la fratrie à fréquenter l'université d'avec sa famille pourrait nuire à la transmission de capital culturel et social entre les frères et sœurs. Il se peut aussi que certains étudiants aient quitté l'environnement familial pour aller étudier dans une autre ville, rendant ainsi plus difficile une communication entre les membres de la fratrie. Enfin, sachant que les étudiants de première génération sont à risque de décrochage (Ishitani, 2006), il se peut que certains frères et sœurs aient abandonné au cours de leur cheminement avec comme conséquence peu d'acquisition de capital lié à la culture universitaire. En somme, bien que nos résultats révèlent que le fait d'avoir un membre de la fratrie plus âgé ayant fréquenté l'université n'ait pas d'impact significatif sur l'expérience des autres étudiants de la famille, il serait important que des études futures explorent de manière plus précise le cheminement scolaire de la fratrie afin de déterminer sous quelles conditions elle est en mesure de transmettre un certain bagage de connaissances.

5.1.4 Différences selon le genre

Dans ce projet, les analyses ont tenu compte du genre des étudiants afin de s'assurer qu'il n'y ait pas d'effet d'interaction entre les variables. Ainsi, chacune des variables a été examinée afin de vérifier d'éventuelles différences selon le genre des participants. La section qui suit vise à rappeler et discuter brièvement des différences observées.

Concernant les différences selon le genre sur la perception de soutien social, les étudiantes perçoivent recevoir plus d'aide des membres de leur entourage (amis et famille) que leurs collègues. Ce résultat concorde avec ceux de nombreuses études ayant montré que les femmes rapportent en général recevoir davantage de soutien et d'encouragement envers leurs études de la part de leur réseau social que les hommes (Demaray & Malecki, 2002; Dwyer & Cummings, 2001; Hefner & Eisenberg, 2009; Pariat, 2008). Par ailleurs, les étudiants ont dit ressentir un choc culturel plus important que les étudiantes et ce, sur toutes les mesures sauf celle du sentiment d'insécurité. Ainsi, ils déclarent en plus grand nombre avoir l'impression d'être différents, se sentir déloyaux envers leur famille, être moins d'accord avec les valeurs de leurs parents, ou même recevoir des commentaires négatifs de certains membres de leur famille. Ces résultats vont dans le même sens que l'étude de Thiessen et Looker (2004), ayant montré que les garçons étaient moins susceptibles que les filles de penser qu'ils se plairaient à l'université. De plus, selon Junor et Usher (2004) les étudiants prendraient leur décision de fréquenter les études postsecondaires plus tardivement que leurs collègues étudiantes, seraient moins susceptibles d'être encouragés par leurs parents à poursuivre des études universitaires et seraient davantage attirés par le marché du travail en terminant leur secondaire. Ainsi, il est possible qu'un schéma de soi comme étudiant moins affirmé et structuré chez les hommes et une valorisation généralement moins grande d'une scolarité avancée que

les femmes contribuent au sentiment de choc culturel plus marqué chez les étudiants que les étudiantes.

Concernant maintenant la dimension personnelle des facteurs liés à l'adaptation, les étudiants ont rapporté se sentir plus compétents que les étudiantes; ceci va dans le même sens que plusieurs études ayant déjà montré la présence de différences sexuelles en faveur des garçons dans la perception de compétence scolaire (Bolognini, Plancherel, Bettschart, & Halfon, 1996; Huang, 2013; Schunk & Pajares, 2005; Seidah, Bouffard, & Vezeau, 2004; Vezeau & Bouffard, 2007). Selon les résultats des analyses sur les facteurs impliqués dans la décision d'entreprendre des études universitaires, les étudiants mentionnent plus de raisons extrinsèques que les étudiantes, tandis que ces dernières rapportent plus de raisons intrinsèques que les étudiants. Ce résultat est à relier à celui montrant que les étudiants perçoivent plus d'avantages (financiers et non financiers) à poursuivre des études universitaires que les étudiantes. Ces résultats soutiennent la position de Frenette et Zeman (2007) doutant de l'hypothèse qui voudrait que les femmes soient plus nombreuses à faire des études universitaires à cause des avantages économiques plus importants que cela leur procure. Selon les résultats de ces auteurs, les hommes étaient davantage motivés par des raisons économiques et des récompenses extrinsèques liées au diplôme universitaire (Statistique Canada, 2012).

Dans l'ensemble, les différences entre les étudiants et les étudiantes rapportées dans notre étude vont dans le sens des autres recherches menées jusqu'à présent; plusieurs études ont déjà montré des différences de genre dans l'adaptation à l'université (Arthur, 1998; Cliniciu, 2013; Friedlander, et al., 2007; Wintre & Yaffe, 2000). Rappelons toutefois qu'aucun effet d'interaction entre le statut des étudiants et le genre n'a été décelé lors de nos analyses. Autrement dit, être un étudiant de première génération s'accompagne des mêmes expériences et difficultés chez les hommes et les femmes; ce constat est cohérent avec les résultats de travaux antérieurs

(Choy, 2001; Cruce, et al., 2005; Hertel, 2002; Humphrey, 2000; Penrose, 2002; Shields, 2002). Ainsi, si les institutions postsecondaires venaient à créer des programmes spécifiques aux étudiants de première génération, il n'y aurait pas lieu de se préoccuper des différences selon leur genre.

5.2 Limites de l'étude

De même que l'ensemble des recherches effectuées dans le domaine, l'étude actuelle comporte certaines limites. La prochaine section vise à les présenter.

Tout d'abord, bien que cet essai doctoral fasse partie d'une recherche longitudinale plus vaste, nos analyses sont limitées à l'expérience des étudiants lors de leur première session à l'université. Ce moment a été choisi puisqu'il est considéré comme le plus déterminant de la transition et de l'adaptation scolaire. Toutefois, cette étude ne permet pas l'examen des variations associées au temps. Le devis corrélationnel de notre étude ne permettant pas d'inférer de lien de causalité entre les mesures constitue une seconde limite. Ce type de devis s'est imposé par les concepts examinés qui ne se prêtent pas à l'observation directe ou à la manipulation expérimentale.

Les tailles d'effet relativement modestes représentent une seconde limite à cette étude. Toutefois, plusieurs différences significatives ressortent entre les étudiants de première génération et les étudiants réguliers, et sauf une (étudiants de première génération sans fratrie ont rapporté moins de raisons extrinsèques que tous les autres), toutes sont au désavantage des étudiants de première génération. Ainsi, malgré les tailles d'effet parfois faibles, le caractère systématique des différences entre les étudiants de première génération et les étudiants réguliers demeure préoccupant.

Un autre aspect à soulever concerne la nature de l'échantillon retenu. En effet, l'étude ayant été réalisée dans une seule université, on ne peut éliminer la possibilité de variables propres à l'établissement lui-même. Ainsi, le fait que les étudiants de

première génération n'y soient pas en groupe minoritaire pourrait faciliter leur expérience. Par conséquent, nos résultats et conclusions ne peuvent être généralisés directement à d'autres contextes institutionnels.

Enfin, une autre limite concerne la méthode utilisée pour la cueillette des données. Considérant l'impossibilité d'observer directement les mesures étudiées, des questionnaires auto-administrés ont été distribués aux participants. Ceci dit, les réponses rapportées par les étudiants ont pu être influencées par une certaine désirabilité sociale. Cependant, le nombre important de participants dans ce projet permet de pallier partiellement ce problème.

5.3 Forces de l'étude

En dépit des limites soulevées, cet essai doctoral présente aussi certaines forces qui méritent d'être soulignées.

Cette étude est une des rares à avoir considéré la scolarité de la fratrie dans la distinction des groupes d'étudiants de première génération. Si les analyses suggèrent que les caractéristiques associées au statut d'étudiant de première génération soient avant tout une question de culture familiale, des études futures explorant de manière plus précise le cheminement scolaire de la fratrie pourraient permettre de vérifier si celle-ci est en mesure de transmettre un capital social et culturel considérable pour les autres membres de sa famille.

Aucune étude n'avait, à notre connaissance du moins, mesuré de manière quantitative le sentiment de choc culturel. Ainsi, un aspect innovateur de notre recherche concerne l'utilisation d'un instrument permettant de le cerner chez les étudiants lors de leur transition vers les études postsecondaires. Nos analyses ont permis de constater que certaines dimensions de ce sentiment étaient plus marquées chez les étudiants de première génération. Considérant ces résultats et les conséquences préjudiciables potentielles pouvant être engendrées par le choc culturel,

d'autres études sont nécessaires pour comprendre les conditions qui contribuent à son développement et à son maintien. En outre, une attention particulière devrait être portée à l'identification de stratégies permettant d'atténuer le sentiment de déloyauté ressenti par les étudiants alors qu'ils tentent de concilier la culture familiale et la vie universitaire (Hussein, 2013). Par exemple, (Tate, et al., 2013) suggèrent des interventions reposant sur le concept de culpabilité du survivant chez l'étudiant de première génération (Piorkowski, 1983), soit le fait de vivre des émotions négatives associées au fait de se retrouver dans une meilleure position que les membres de son entourage. Ces interventions viseraient à atténuer les tensions ressenties par les étudiants entre leurs expériences passées et les opportunités futures qu'ils envisagent.

Dans un autre ordre d'idées, une force de cette recherche réside dans la composition de son échantillon. En effet, les participants proviennent de plus de vingt programmes. Soulignons aussi que la proportion d'étudiants de première génération de notre étude (48 %) est comparable à celle obtenue dans l'étude de Bonin (2013) menée auprès d'étudiants débutant leur première année de baccalauréat à l'Université du Québec à Montréal à l'automne 2011 (45 %). En outre, les contributions théoriques et pratiques du présent projet sont d'autant plus significatives que la taille de l'échantillon est importante (734 étudiants en première session universitaire). Ceci étant et comme nous l'avons soulevé précédemment, cette analyse mérite d'être poursuivie par d'autres études canadiennes et québécoises. Ceci permettra de vérifier si nos résultats sont répliquables dans divers établissements universitaires. Les deux prochaines sections suggèrent d'autres pistes et recommandations liées à la recherche et à la pratique dans le domaine de l'adaptation des étudiants de première génération.

5.4 Pistes pour les recherches futures

Comparativement aux résultats des recherches américaines, nos analyses ont permis de faire un portrait plus nuancé de l'expérience des étudiants de première génération à leur arrivée dans une université québécoise. D'autres études comme

celle-ci s'avèrent nécessaires pour explorer davantage les facteurs permettant de favoriser leur adaptation, leur réussite et leur persévérance scolaires dans les milieux universitaires québécois et canadiens. Tel qu'énoncé précédemment et décrit plus en détail dans l'annexe A, il importe de se rappeler que le système d'éducation québécois diffère de celui des États-Unis. Au Québec, avant d'entrer à l'université, la plupart des étudiants québécois fréquentent un *Collège d'enseignement général et professionnel* (CÉGEP), où ils étudient dans un programme de deux ans, dit préuniversitaire. Par sa culture, ses normes, sa valorisation de l'autonomie et ses valeurs véhiculées, le CÉGEP possède plusieurs caractéristiques qui préparent l'étudiant à l'environnement auquel il sera confronté à l'université. Il se peut que cette étape transitoire, unique au système éducatif québécois, explique que les différences observées entre les étudiants de première génération et les étudiants réguliers soient moins marquées ici qu'aux États-Unis. Il nous apparaît pertinent d'examiner cette hypothèse dans les recherches futures canadiennes.

De plus, des études longitudinales permettront de mieux cibler l'évolution des étudiants de première génération tout au long de leur parcours postsecondaire de manière à cerner les attributs particuliers de ceux qui persévèrent en comparaison de ceux qui ne le font pas. En d'autres termes, quelles sont les caractéristiques des jeunes qui surmontent les obstacles d'accès à l'université et qui persévèrent en dépit des difficultés particulières liées à leur statut d'étudiants de première génération? À cet effet, des méthodologies qualitatives telles que des entrevues ou des histoires de cas permettraient d'approfondir l'expérience des étudiants.

L'échantillon de notre étude ne permettait pas d'explorer les différences selon le programme dans lequel l'étudiant de première génération s'inscrit en première session universitaire. Une étude future serait de mise sur cette question. Par ailleurs, puisque les recherches suggèrent que les étudiants de première génération seraient sous-représentés une fois rendus au doctorat (Hoffer et al., 2003; Kniffin, 2007), des

travaux portant sur les étudiants de première génération aux études supérieures permettraient d'explorer les défis et les obstacles auxquels cette population se retrouve confrontée (Gardner & Holley, 2011).

5.5 Pistes d'actions

Cette étude est une des premières et rares initiatives visant l'examen de l'adaptation des étudiants de première génération universitaire québécois. Les résultats obtenus, ajoutés à ceux des travaux antérieurs, font ressortir l'importance d'interventions auprès de cette population d'étudiants maintenant très présente dans les établissements universitaires. Une meilleure compréhension de la problématique, des ressources et des difficultés particulières des étudiants de première génération, dans le contexte scolaire canadien et plus précisément québécois, permettra de développer et de mettre sur pied des programmes ciblés pour favoriser leur adaptation. Nous basant sur l'hypothèse d'une lacune sur le plan des connaissances détenues par les parents, nous croyons que les étudiants de première génération seraient d'autant plus susceptibles de profiter de soutien additionnel provenant de l'institution (National Postsecondary Education Cooperative, 2007; Paradis, 2008; Westbrook & Scott, 2012). Rappelons que, comme l'ensemble des répondants, les étudiants de première génération de notre étude ont indiqué être « moyennement » à l'aise d'utiliser les services offerts par leur université et ont rapporté « peu » les connaître. Ces résultats soulèvent l'importance de transmettre aux étudiants l'information concernant les différentes ressources institutionnelles à leur disposition. Puisqu'ils ont rapporté un jugement favorable envers les membres du personnel, ces services pourraient inclure du mentorat effectué par ceux qui sont eux-mêmes étudiants de première génération (Somers, et al., 2004; Soria & Stebleton, 2012). Entre autres, les universités pourraient faciliter la tenue d'événements où les étudiants auraient l'opportunité d'exprimer leurs préoccupations et d'acquérir des connaissances sur le fonctionnement général de l'institution et sur sa culture (*college*

knowledge) (Conley, 2008). Dans un même ordre d'idées, certains auteurs ont proposé d'offrir de l'aide et du soutien aux parents d'étudiants de première génération (Bryan & Simmons, 2009; Delong, 2006; Fann, Jarsky, & McDonough, 2009; McCarron & Inkelas, 2006; Westbrook & Scott, 2012; Ziemniak, 2010). Selon une étude récente, les parents retiendraient plus efficacement les informations fournies par l'institution postsecondaire que leurs enfants (Daniel et al., 2009). Or, le fait d'intégrer les parents dans le processus scolaire permettrait de diminuer les effets négatifs du choc culturel (McCarron & Inkelas, 2006). D'autres programmes pourraient être conçus pour les membres du personnel les plus étroitement liés aux étudiants de première génération (Dalton, Moore, & Whittaker, 2009; Lowery-Hart & Pacheco, 2011). Par ailleurs, certains auteurs ont suggéré d'intervenir avant l'entrée aux études postsecondaires, par exemple par le biais de soutien et d'informations concernant l'aide financière, les prérequis et le rapport coût-bénéfices de la poursuite des études (Choy, 2001; Lasselle, Keir, & Smith, 2009; Somers, et al., 2004). Enfin, notons qu'il nous apparaît important de s'attarder aux stratégies d'interventions, aussi peu nombreuses soient-elles, qui ont déjà été déployées pour cette population d'étudiants, afin d'étudier et d'en ressortir les éléments efficaces (Engle, et al., 2006). Par exemple, l'étude de Lowery-Hart et Pacheco (2011) a soulevé l'importance de favoriser l'intégration des étudiants de première génération dans la culture universitaire en prenant soin de ne pas les isoler dans un programme en tant que groupe à risque. En somme, les travaux futurs pourront permettre de développer des programmes efficaces afin de mieux s'adapter à leur situation et de créer de meilleures opportunités pour ces étudiants qui possèdent, tel que nous l'avons soulevé précédemment, des attributs favorables à la réussite.

CONCLUSION

Bien que le concept d'étudiant de première génération soulève de plus en plus d'intérêt dans les milieux scientifiques et politiques, les travaux canadiens concernant cette population sont encore peu nombreux (Kamanzi, Doray, et al., 2010). Cet essai doctoral s'inscrit dans une volonté de mieux comprendre leur expérience comme étudiants universitaires. Alors que les résultats de nombreux travaux américains leur attribuent des caractéristiques défavorables, le portrait des étudiants de première génération universitaire québécois de notre étude apparaît plus nuancé. Ceci dit, chez les étudiants de première génération, la décision d'entreprendre des études universitaires s'accompagne, comme nous l'avons vu précédemment, d'un choc culturel lié au manque de connaissances et au sentiment de déloyauté envers la famille, de plus de crainte de l'endettement et d'un moindre soutien familial perçu. Cependant, comme leurs collègues ayant des parents plus scolarisés, ils se disent satisfaits du soutien offert par leurs pairs et par l'institution, ont un projet de carrière clair et ont une perception élevée de leur compétence scolaire. De plus, ils ont une perception relativement élevée des bénéfices pouvant découler des études universitaires et évoquent plus de raisons intrinsèques et liées à des buts à long terme que de raisons extrinsèques pour expliquer la poursuite de leurs études.

Les étudiants de première génération sont de plus en plus nombreux à s'inscrire à l'université. Cependant, Turcotte (2011) rapporte qu'en 2009 la probabilité d'être titulaire d'un diplôme universitaire était de 56 % pour les personnes venant de famille où au moins un des parents détenait un tel diplôme mais n'était que de 23 % pour ceux dont ce n'était pas le cas. Ces chiffres indiquent clairement que la proportion d'étudiants de première génération accédant à l'université n'est pas à la hauteur de ceux qui ont les capacités de le faire. On ne peut s'attendre et cela est sans doute peu souhaitable que 100 % de la population fassent des études universitaires. Cependant,

dans une société où une scolarité avancée est un atout au plan individuel et social, un objectif à poursuivre est que toute personne le pouvant ait l'occasion et les moyens de le faire.

ANNEXES

ANNEXE A

SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT QUÉBÉCOIS ET AMÉRICAIN

Description du système d'enseignement postsecondaire américain

Aux États-Unis, les étudiants qui entreprennent des études postsecondaires peuvent se diriger vers divers établissements. Les plus communs sont le collège communautaire (*community college, junior college, technical college, 2-year college*) et les établissements dits de quatre ans (*college, 4-year college, university college*). La première de ces institutions offre des programmes de formation professionnelle ou technique, durant deux ans et ne menant pas au diplôme de baccalauréat, mais plutôt à des grades spécifiques à chacune des institutions, dans des domaines variés. Cependant, ces étudiants ont la possibilité de transférer dans une institution de quatre ans afin de compléter un diplôme universitaire. Les étudiants américains terminant leurs études secondaires peuvent opter pour aller directement dans des institutions qualifiées de quatre ans et nommées, souvent de manière confondue, collèges ou universités. En général, une université regroupe plusieurs collèges ou facultés (p. ex, droit, médecine), permettant ainsi l'accès à différents programmes et offrant généralement les trois cycles de formation universitaire. Les collèges de quatre ans, quant à eux, offrent le premier cycle et mènent à un diplôme de baccalauréat. Bref, peu importe la nomination employée, ces institutions succèdent au secondaire et mènent à des diplômes différents.

Distinction entre les systèmes d'enseignement québécois et américain

Puisque peu d'études canadiennes ou québécoises ont ciblé ce groupe d'étudiants et que la littérature provient principalement des États-Unis, la section suivante vise à décrire certaines distinctions entre les différents systèmes scolaires. Bien que plusieurs systèmes d'éducation soient présents en Amérique du Nord, ils ont essentiellement calqués sur le modèle américain; ce qui est le cas également de la plupart des provinces canadiennes. Toutefois, le système éducatif québécois se distingue des autres sur certaines caractéristiques, ce qui le conduit à être considéré sur plusieurs plans comme étant unique en Amérique du Nord. Considérant que ce projet vise à dresser un portrait des étudiants dans un contexte universitaire québécois, une attention particulière à la spécificité de son système doit être portée.

Au Québec, l'éducation primaire et secondaire comporte 11 années de scolarité (six ans d'enseignement primaire et cinq pour le secondaire), comparativement à 12 (huit pour le primaire et quatre pour le secondaire) dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis. Au Québec, ces études mènent à un *diplôme d'études secondaires* (DES)², suite à quoi les étudiants peuvent continuer leur cheminement scolaire vers un *Collège d'enseignement général et professionnel* (CÉGEP) afin d'obtenir un *diplôme d'études collégiales* (DEC). Ce type d'institution dispense soit l'enseignement régulier d'une durée de deux ans, dit préuniversitaire, soit l'enseignement technique de trois ans, préparant au marché du travail. Suite aux études collégiales, les étudiants peuvent poursuivre leurs études à l'université, dont le premier cycle, d'une durée de trois ans dans la plupart des programmes d'études, mène au diplôme de baccalauréat.

² À noter qu'à partir de la troisième année du secondaire, les étudiants peuvent suivre une voie vers le marché du travail, avec un *diplôme d'études professionnelles* (DEP).

Coût moyen des études universitaires

Selon le Comité des collèges des États-Unis (College Board, 2014), le coût moyen des études pour l'année universitaire 2012-2013 s'élevait à 3131 \$ pour un collège communautaire, tandis qu'il était de 8655 \$ pour un programme d'une durée de quatre ans dans un établissement public et de 29056 \$ dans un établissement privé. En comparaison, au Québec, en 2012-2013, un étudiant payait 2168 \$ par année pour ses droits de scolarité universitaire (Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2012). À la lumière des différences entre les frais de scolarité américains et québécois, il s'avère important de comparer les résultats des recherches avec prudence.

Diagramme des systèmes d'enseignement québécois et américain

Système québécois	Années scolaires	Système américain
Primaire (1e à 6e année)	1	École élémentaire (1e à 8e année)
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
Secondaire (5 ans)	9	Secondaire (9e à 12e année)
	10	
	11	
	12	
	13	
Cégep : Technique	Cégep : Préuniversitaire	Collège/ Université
	Baccalauréat	
	14	Collège communautaire
	15	
	16	

ANNEXE B

ÉTHIQUE

Éthique

Avant de débiter la collecte de données, le projet plus vaste dont cette étude fait partie a été soumis au Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQAM afin d'obtenir un certificat éthique, dont une copie se retrouve à l'annexe suivante. Notons que le certificat de conformité à l'éthique a également été émis par le FQRSC. Plus précisément, les règles suivantes ont été suivies lors de la présentation du projet aux étudiants : ils ont été informés du caractère volontaire de leur participation et du fait qu'ils pouvaient décider à n'importe quel moment de se retirer du projet. Ils ont ensuite été invités à lire le formulaire de consentement sur la première page du questionnaire (annexe C.1). Certaines informations nécessaires à la poursuite de la recherche dont fait partie ce projet étaient également requises : consentement afin de donner accès à leurs résultats scolaires, autorisation et informations personnelles afin d'être en mesure de les retracer lors de la poursuite de l'étude. Finalement, une signature a été demandée. Les questionnaires ont ensuite été identifiés par des numéros de sujets et l'entrée de données faite en fonction de ceux-ci, afin de conserver l'anonymat des participants. Toutes les données informatiques ainsi que les questionnaires sont conservés dans une pièce verrouillée à clef.

No. 091199

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Thérèse Bouffard

Unité(s) : Département de Psychologie

Co-chercheur(s)/Collaborateur(s) : Carole Vézeau (Psychologie); Simon Grégoire (Éducation et pédagogie)

Titre du projet : « Déterminants de l'adaptation et de la persévérance des étudiants de première génération ».

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme : Priscilla Richard, Karine Bédard, Marie-Hélène Chayer, Aurélie Lengelé, Arielle Bonneville-Roussy (Doctorants en psychologie); Jean-Philippe D'Amours (Baccalauréat en psychologie- Thèse d'honneur)

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

Le présent certificat est valide jusqu'au 10 juin 2011.

Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou de fin de projet) attendu pour le: 10 mai 2011.

(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm>)

Membres du Comité

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Louise Cossette	Ph.D (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	PH.D (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Joseph Josy Lévy	Ph.D. (anthropologie)	Sexologie
Francine M Mayer	Ph.D. (anthropologie biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

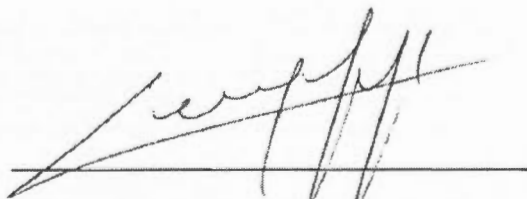
Date de la réunion : 22 mai 2009

Date d'émission initiale du certificat : 10 juin 2009

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : 10 juin 2010 R-2 : R-3 : R-4 : R-5 :

Remarque :



Joseph Josy Lévy, Ph.D., Président

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE ET INSTRUMENTS DE MESURE

C.1 Formulaire de consentement et mesures socio-démographiques

C.2 Instruments de mesure pour la dimension sociale

C.3 Instruments de mesure pour la dimension personnelle

C.1 Formulaire de consentement et mesures socio-démographiques

Perceptions des étudiants de la vie universitaire

Vous êtes invité à participer à une étude portant sur les perceptions qu'ont les étudiants de leur vie à l'université. Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez décider à tout moment d'y mettre un terme et ce, sans avoir à fournir de raisons pour le faire.

Sachez que votre participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'adaptation à l'université. Toutes vos réponses demeureront confidentielles, ce qui signifie qu'aucun renseignement personnel ne sera divulgué et que les données recueillies ne seront pas transmises à la direction de l'université, ni à aucune autre personne que les chercheurs impliqués. Le questionnaire ne vise pas à faire le portrait d'un individu en particulier mais plutôt d'avoir une idée générale de tous les étudiants.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et il est important que vous répondiez de façon spontanée, sérieuse et le plus honnêtement possible.

Nous vous demandons également votre autorisation pour avoir accès à votre dossier universitaire pour y recueillir vos résultats à la fin de la présente session. Cette opération est nécessaire afin de mettre en relation vos réponses aux diverses questions et votre rendement. De plus, votre autorisation est demandée afin que le Bureau de recherche institutionnelle puisse nous fournir les informations nécessaires pour vous retrouver en cas de changement de programme.

Merci pour votre précieuse collaboration

Prénom et nom en lettres moulées : _____

Code permanent à l'UQAM (ex. : ABCD12345678) : _____

Quel est votre sexe ? ☐ Masculin
 ☐ Féminin

Quelle est votre date de naissance ? ____ / ____ / 19____
 jour mois année

	Oui	Non
J'autorise les chercheurs à avoir accès à mes résultats scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'autorise le Bureau de la recherche institutionnelle à fournir aux chercheurs les informations nécessaires pour me retrouver en cas de changement de programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____

Université du Québec à Montréal
Tous droits réservés

Avertissement : Afin d'alléger la présentation du questionnaire,
seul le genre masculin est utilisé pour la formulation des questions.

1. Indiquez le niveau d'études de votre père :
 - ☐ N'a pas complété d'études secondaires
 - ☐ A complété un diplôme d'études secondaires ou professionnel
 - ☐ A commencé ou complété des études collégiales (CEGEP)
 - ☐ A étudié à l'université sans compléter de diplôme
 - ☐ A complété un certificat
 - ☐ A complété un baccalauréat (B.A., B.S., etc.)
 - ☐ A complété une maîtrise (M.A., M.Sc., etc.)
 - ☐ A complété un doctorat (Ph.D., J.D., M.D., etc.)
2. Indiquez le niveau d'études de votre mère :
 - ☐ N'a pas complété d'études secondaires
 - ☐ A complété un diplôme d'études secondaires ou professionnel
 - ☐ A commencé ou complété des études collégiales (CEGEP)
 - ☐ A étudié à l'université sans compléter de diplôme
 - ☐ A complété un certificat
 - ☐ A complété un baccalauréat (B.A., B.S., etc.)
 - ☐ A complété une maîtrise (M.A., M.Sc., etc.)
 - ☐ A complété un doctorat (Ph.D., J.D., M.D., etc.)
3. Avez-vous des frères ou des sœurs ?
 - ☐ Non
 - ☐ Oui → Êtes-vous le premier des enfants de votre famille à fréquenter l'université ?
 - ☐ Non
 - ☐ Oui
4. Êtes-vous né(e) au Québec ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non → Depuis combien de temps résidez-vous au Québec ?
 - ☐ Moins de 1 an
 - ☐ 1 an à moins de 5 ans
 - ☐ 5 ans et plus
5. Quelle est votre langue maternelle ?
 - ☐ Français
 - ☐ Anglais
 - ☐ Autre (Précisez : _____)
6. Dans quel programme d'études êtes-vous présentement inscrit ?

7. Quel est votre statut d'étudiant ?
 - ☐ Temps plein
 - ☐ Temps partiel → Combien d'heures de cours avez-vous par semaine ?

8. Est-ce votre première session à l'université ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non → Indiquez le nombre de sessions que vous avez déjà effectué avant celle-ci : _____
9. Depuis combien de temps avez-vous terminé vos études collégiales ?
 - ☐ Je n'ai pas fait d'études collégiales
 - ☐ Moins de 1 an
 - ☐ De 1 an à moins de 2 ans
 - ☐ 2 ans et plus

10. Vivez-vous actuellement chez vos parents ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non → Depuis quand avez-vous déménagé de chez vos parents ?
 - ☐ Moins de 6 mois
 - ☐ De 6 mois à moins de 1 an
 - ☐ De 1 an à moins de 2 ans
 - ☐ 2 ans et plus
11. En prenant en considération toutes vos sources de revenus (emploi, aide financière provenant de vos parents, prêts et bourses, etc.), quel est, approximativement, votre revenu annuel ?
- ☐ Moins de 5000 \$
 - ☐ De 5000 \$ à moins de 10 000 \$
 - ☐ De 10 000 \$ à moins de 20 000 \$
 - ☐ 20 000 \$ et plus
 - ☐ Préfère ne pas répondre
12. Vous inquiétez-vous de l'argent dont vous aurez besoin pour subvenir à vos besoins durant la présente session ?
- ☐ Aucunement, je suis confiant que l'argent ne sera pas un problème
 - ☐ Un peu préoccupé, mais j'aurai probablement assez d'argent
 - ☐ Très préoccupé, je ne suis pas du tout certain d'avoir assez d'argent
13. Combien d'heures en moyenne par semaine (incluant les fins de semaine) consacrez-vous à un emploi rémunéré durant la présente session ?
- ☐ Je ne travaille pas durant cette session
 - ☐ Moins de 5 heures
 - ☐ De 5 heures à moins de 10 heures
 - ☐ De 10 heures à moins de 15 heures
 - ☐ De 15 heures à moins de 20 heures
 - ☐ 20 heures et plus
14. Combien d'heures en moyenne par semaine (incluant les fins de semaine) consacrez-vous à vos études, en dehors de vos heures de cours ?
- ☐ Moins de 3 heures
 - ☐ De 3 heures à moins de 6 heures
 - ☐ De 6 heures à moins de 9 heures
 - ☐ De 9 heures à moins de 12 heures
 - ☐ De 12 heures à moins de 15 heures
 - ☐ De 15 heures à moins de 18 heures
 - ☐ 18 heures et plus
15. Pour la session prochaine (Hiver 2010), est-ce que vous envisagez de vous réinscrire dans votre programme actuel ?
- ☐ Absolument oui
 - ☐ Probablement oui
 - ☐ Probablement non
 - ☐ Absolument non
16. Depuis que vous avez commencé vos études à l'université, vous est-il arrivé un événement remettant en question la poursuite de votre projet d'études ?
- ☐ Non
 - ☐ Oui → Quel est cet événement ?

C.2 Instruments de mesure pour la dimension sociale

Soutien de la famille et des pairs

Soutien de la famille :

Pour tout ce qui touche votre vie à l'université, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec l'énoncé en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

- Ma famille essaie vraiment de m'aider
- J'obtiens l'aide émotionnelle et le soutien dont j'ai besoin de ma famille
- Je peux parler de mes problèmes avec ma famille
- Je sais que même si j'en avais besoin, ma famille ne pourrait pas m'aider (inversé)
- Ma famille valorise la poursuite de mes études

Indiquez à l'aide de l'échelle suivante à quel point vous pouvez discuter des aspects suivants avec votre famille :

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Beaucoup

- Votre vie à l'université
- Vos cours
- Vos professeurs
- Vos rapports avec les autres étudiants

Soutien des pairs :

Pour tout ce qui touche votre vie à l'université, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec l'énoncé en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

- Je peux compter sur mes amis quand les choses vont mal
- J'ai des amis avec qui je peux partager mes joies et mes peines
- Mes amis essaient vraiment de m'aider
- Je peux parler de mes problèmes avec mes amis
- Je sais que même si j'en avais besoin, mes amis ne pourraient pas m'aider (inversé)
- Mes amis valorisent la poursuite de mes études

Indiquez à l'aide de l'échelle suivante à quel point vous pouvez discuter des aspects suivants avec vos amis :

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Beaucoup

- Votre vie à l'université
- Vos cours
- Vos professeurs
- Vos rapports avec les autres étudiants

Soutien provenant de l'institution

Connaissances des services :

Indiquez à quel point vous connaissez les différents services suivants :

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Beaucoup

- Services administratifs (Registrariat, aide à l'hébergement, aide financière, etc.)
- Soutien aux études (Orientation, ateliers d'aide aux études, etc.)
- Soutien psychologique (Services psychologiques, etc.)

Aisance à utiliser les services :

Indiquez à quel point vous sentez-vous à l'aise d'utiliser ces services?

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Beaucoup

- Services administratifs (Registrariat, aide à l'hébergement, aide financière, etc.)
- Soutien aux études (Orientation, ateliers d'aide aux études, etc.)
- Soutien psychologique (Services psychologiques, etc.)

Qualité des rapports :

En considérant votre situation depuis le début de la session, indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

- Les professeurs dans mon université sont accessibles, serviables et sympathiques
- Le personnel administratif de mon université est serviable, prévenant et souple

Sentiment de choc culturel

En considérant votre situation depuis le début de la présente session, indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Manque de connaissances :

- Ma famille comprend moins ce que je vis
- Mes parents manquent de connaissances pour m'aider à affronter les problèmes que je rencontre à l'université
- Je trouve qu'il y a beaucoup de différences entre la manière de penser des personnes de ma famille et celle des gens de l'université
- Je suis moins d'accord avec les valeurs de mes parents

Sentiment d'insécurité :

- J'ai de la difficulté à savoir comment me comporter à l'université
- La vie à l'université me rend insécure ou stressé
- Je me sens mal à l'aise avec les autres étudiants de l'université
- Je me sens perdu dans ce qui se passe à l'université

Conflit identitaire :

- Il m'est arrivé de remettre en question mes valeurs
- J'ai changé ma façon d'agir
- J'ai l'impression d'être une personne différente
- J'ai le sentiment que ma façon de me comporter est différente de celle des autres étudiants

Conflit-gêne :

- Ça me gênerait que mes collègues de l'université rencontrent les gens de ma famille
- Certains membres de ma famille me font des commentaires négatifs
- Certains membres de ma famille me reprochent de me sentir supérieur

Sentiment de déloyauté :

- J'ai l'impression que j'ai dû laisser tomber plusieurs valeurs familiales pour m'adapter au nouveau milieu universitaire
- Il m'arrive de me sentir déloyal envers ma famille

C.3 Instruments de mesure pour la dimension personnelle

Perception de compétence

Pour tout ce qui touche votre vie à l'université, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec l'énoncé en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

- Je ne suis pas très bon dans mes cours (inversé)
- En général, mes habiletés sont meilleures que celles des autres étudiants
- J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité de mes cours
- Comparé aux autres étudiants, j'obtiens généralement de meilleurs résultats
- Habituellement, je comprends plus facilement que les autres les notions enseignées par les professeurs
- Je pense que j'obtiendrai des résultats plus élevés que la moyenne du groupe dans la majorité de mes cours
- Je comprends très facilement les diverses notions enseignées dans les cours
- Je suis persuadé de pouvoir réaliser les travaux exigés par mes professeurs
- J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux demandés dans les cours (inversé)
- Les connaissances à acquérir à l'université sont beaucoup trop difficiles pour moi (inversé)

Clarté du projet d'études

Pour tout ce qui touche votre vie à l'université, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec l'énoncé en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

- Je ne sais pas à quoi me mènera mon programme d'études (inversé)
- Mes objectifs de carrière sont très précis
- Si je devais définir mes intérêts professionnels, je ne saurais pas trop quoi dire (inversé)

Raisons de poursuivre les études

Indiquez sur l'échelle suivante, l'importance que vous accordez à chacune des raisons suivantes dans votre décision d'aller à l'université.

1	2	3	4	5
Pas du tout important	Un peu important	Moyennement important	Très important	Tout à fait important

Extrinsèques :

- Parce que mes amis allaient à l'université
- Parce que mes parents voulaient ou s'attendaient à ce que j'aille à l'université
- Pour faire honneur à ma famille
- Parce que je ne voulais pas commencer à travailler tout de suite après le cégep
- Parce que mes professeurs ou conseillers en orientation du cégep m'ont persuadé d'aller à l'université
- Pour obtenir du respect ou un statut en ayant un diplôme universitaire
- Parce que mes frères et soeurs ou d'autres personnes de ma parenté allaient (ou sont allés) à l'université

Intrinsèques :

- Parce que j'aime apprendre ou étudier
- Pour acquérir des connaissances et des compétences pour bien fonctionner en société
- Parce que j'ai toujours voulu aller à l'université
- C'est de manière autonome et sans pression de personne que j'ai choisi mon projet d'études

Buts à long terme :

- Pour gagner un meilleur salaire avec un diplôme universitaire
- Pour obtenir le diplôme universitaire nécessaire pour atteindre mes objectifs de carrière
- Pour offrir une meilleure vie à mes enfants (actuels ou futurs)
- Pour aider ma famille quand j'aurai terminé l'université

Perception du rapport coûts-bénéfices

Sur l'échelle suivante, indiquez à quel point vous êtes en accord avec chacun des énoncés.

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Avantages (financiers et non-financiers) :

- La meilleure façon d'obtenir un emploi prestigieux est de faire des études universitaires
- Je suis assez sûr que des études universitaires me permettront d'occuper un emploi plus payant
- Ceux qui font des études universitaires gagnent plus d'argent, sur l'ensemble de leur vie active, que ceux qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires
- Même si faire des études universitaires va coûter cher, je crois que cela va me permettre de gagner plus d'argent à long terme
- Je pense qu'en consacrant du temps et des efforts à un bon programme d'études universitaires, je gagnerai bien plus d'argent sur l'ensemble de ma vie active
- L'obtention d'un diplôme de niveau universitaire va m'amener à occuper un ou des emplois que je vais vraiment aimer
- Les gens qui font des études universitaires trouvent des emplois qui sont bien plus satisfaisants
- De nos jours, quand on vise une carrière valorisante, il faut avoir fait des études universitaires

Coûts (crainte de l'endettement) :

- Étant donné les coûts élevés des études universitaires de nos jours, je ne suis pas sûr que cette dépense se remboursera d'elle-même à long terme
- Les coûts des études universitaires sont maintenant si élevés qu'ils sont supérieurs aux avantages financiers qu'on peut à la longue en retirer
- Étant donné les coûts élevés des études universitaires et les années qu'il faut y consacrer, on n'est pas vraiment plus avancé, financièrement parlant, que si on commence à travailler au sortir de l'école secondaire
- J'ai hésité à entreprendre des études universitaires en raison du montant de la dette que je devrai probablement accumuler d'ici à ce que j'obtienne le diplôme visé

RÉFÉRENCES

- Acument Research Group. (2008). Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes? Rapport sommatif du programme de recherche intitulé *Élaboration de mesures d'évaluation des perceptions du rendement de l'investissement dans des études postsecondaires*. Montréal, Québec : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Adachi, F. F. (1979). *Analysis of the first generation college student population : A new concept in higher education*. University of Wyoming division of student educational opportunity. Laramie, WY. [Document non publié].
- Adams, G. R., Ryan, B. A. & Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: a longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 99-122. doi: 10.1177/0743558400151006
- Amelink, C. T. (2005). *Predicting academic success among first-year, first generation students*. (Thèse de doctorat). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Appleby, J., Fougère, M. & Rouleau, M. (2002). *Est-il financièrement rentable d'entreprendre des études postsecondaires au Canada?* (W-01-9F). Hull, Québec : Développement des ressources humaines Canada.
- Aronson, P. (2008). Breaking barriers or locked out? Class-based perceptions and experiences of postsecondary education. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 119, 41-54. doi: 10.1002/cd.208
- Arthur, N. (1998). Gender differences in the stress and coping experiences of first year postsecondary students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 12(4), 21-36. doi: 10.1300/J035v12n04_03
- Astin, A. W. (1993). What matters in college. *Liberal Education*, 79(4), 4-15.

- Auclair, R., Bélanger, P., Doray, P., Gallien, M., Groleau, A., Mason, L. & Mercier, P. (2008). *Les étudiants de première génération : un concept prometteur?* (Transitions - Note 2). Montréal, Québec : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Ayala, C. & Striplen, A. (2002). *A career introduction model for first-generation college freshmen students*. (ED469996). Sacramento : California State University. Récupéré de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED469996>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France : de Boeck Université.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Québec : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barry, L. M., Hudley, C., Kelly, M. & Cho, S.-J. (2009). Differences in self-reported disclosure of experiences by first-generation college student status. *Adolescence*, 44(173), 55-68. doi: 35400018678541.0040
- Berger, J. B., Motte, A. & Parkin, A. (2007). *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada (3^e éd.)*. Montréal, Québec : La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Berger, J. B., Motte, A. & Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada (4^e éd.)*. Montréal, Québec : La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Billson, J. M. & Terry, M. B. (1982). In search of the silken purse: factors in attrition among first-generation students. *College and University*, 58(1), 57-75.

- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W. & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245. doi: 10.1006/jado.1996.0022
- Bonin, S. (2013). Profil et persévérance des étudiants de première génération à l'Université du Québec. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. *Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études (ICOPE)*. Récupéré de http://www.uquebec.ca/dri/publications/etudiants_premiere_gen_uq_2011.pdf
- Bonin, S. & Girard, S. (2013). Enquête ICOPE 2011 - Rapport d'enquête. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec. *Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études (ICOPE)*. Récupéré de http://www.uquebec.ca/dri/publications/Rapport_enquete_ICOPE_2011_web.pdf
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(1), 115-134. doi: 10.1006/jecp.1993.1028
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I. & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40(6), 373-384. doi: 10.1080/00207590444000302
- Bouffard, T. & Vezeau, C. (1998). The development of the self-system and self-regulation among primary school children. Dans M. Ferrari & R. J. Sternberg (Éds.), *Self-awareness: Its nature and development* (p. 246-272). New York, NY : Guilford Press.
- Bouffard, T. & Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : Plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand & É. Bourgeois (Éds.), *(Se) Motiver à apprendre* (p. 41-50). Paris : Presses universitaires de France.
- Bouffard, T., Vezeau, C. & Grégoire, S. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. (Rapport final du projet 2009-PE-130677, Programme des actions concertées). Montréal : Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).

- Bouffard, T., Vezeau, C. & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 58(4), 395-409. doi: 10.3917/enf.584.0395
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. Richardson (Éd.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241-258). New York, NY : Greenwood Press.
- Bradbury, B. & Mather, P. (2009). The integration of first-year, first-generation college students from Ohio Appalachia. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 46(2), 258-281. doi: 10.2202/1949-6605.6041
- Brooks-Terry, M. (1988). Tracing the disadvantages of first-generation college students: An application of Sussman's option sequence model. Dans S. K. Steinmetz (Éd.), *Family support systems across the life span* (p. 121-134). New York, NY : Plenum Press.
- Brown, H. E. & Burkhardt, R. L. (1999). *Predicting student success: The relative impact of ethnicity, income, and parental education*. Communication présentée au 39e forum annuel de l'Association for Institutional Research (AIR), Seattle, WA.
- Bryan, E. & Simmons, L. A. (2009). Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation appalachian college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 391-406. doi: 10.1353/csd.0.0081
- Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1).
- Ceja, M. (2006). Understanding the role of parents and siblings as information sources in the college choice process of Chicana students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 87-104. doi: 10.1353/csd.2006.0003

- Chemers, M. M., Hu, L.-t. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55
- Chen, X. & Carroll, C. D. (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts*. (NCES 2005-171). Washington, DC : National Center for Education Statistics.
- Chenard, P., Francoeur, E. & Doray, P. (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. (Notes de recherche 2007-04). Montréal, Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Cho, S.-J., Hudley, C., Lee, S., Barry, L. & Kelly, M. (2008). Roles of gender, race, and SES in the college choice process among first-generation and nonfirst-generation students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(2), 95-107. doi: 10.1037/1938-8926.1.2.95
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205. doi: 10.1002/pits.20048
- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*. (NCES 2001-126). Washington, DC : National Center for Education Statistics. Récupéré de <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001126.pdf>
- Choy, S., Horn, L. J., Nunez, A.-M. & Chen, X. (2000). Transition to college: what helps at-risk students and students whose parents did not attend college. *New Directions for Institutional Research*, 27(3), 45-63. doi: 10.1002/ir.10704
- Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.382
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. doi: 10.2307/2780243

- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- College Board. (2014). *College Costs: FAQs*. Récupéré de <https://bigfuture.collegeboard.org/pay-for-college/college-costs/college-costs-faqs>.
- Collier, P. J. & Morgan, D. L. (2008). "Is that paper really due today? ": Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55(4), 425-446. doi: 10.1007/s10734-007-9065-5
- Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études. (2012). *Droits de scolarité à l'enseignement universitaire des étudiants québécois, canadiens et étrangers*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/50-1128.pdf>.
- Conley, D. T. (2008). Rethinking college readiness. *New Directions for Higher Education*, 2008(144), 3-13. doi: 10.1002/he.321
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *Enseignement postsecondaire au Canada : Qui sont les laissés-pour-compte?* Carnet du savoir. Ottawa, Ontario. Récupéré de http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/04_01_09-F.pdf
- Corwin, Z. B. (2004). *Sibling support: First generation siblings as institutional and familial mediators in college access*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Sociological Association, San Francisco, CA.
- Côté, J., Skinkle, R. & Motte, A. (2008). Do perceptions of costs and benefits of post-secondary education influence participation? *Canadian Journal of Higher Education*, 38(2), 73-93. Récupéré de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/510>

- Coy-Ogan, L. (2009). *Perceived factors influencing the pursuit of higher education among first-generation college students*. (Thèse de doctorat). Liberty University, Lynchburg, VA.
- Crosnoe, R., Mistry, R. S. & Elder, G. H., Jr. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 690-702. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00690.x
- Cruce, T., Kinzie, J., Williams, J. M., Morelon, C. L. & Yu, X. (2005). *The relationship between first-generation status and academic self-efficacy among entering college students*. Communication présentée au 30e congrès annuel de l'Association for the Study of Higher Education (ASHE), Philadelphia, PA.
- Cushman, K. (2007). Facing the culture shock of college. *Educational Leadership*, 64(7), 44-47.
- Dalton, D., Moore, C. A. & Whittaker, R. (2009). First-generation, low-income students: strategies for success at Lyndon State College. *New England Journal of Higher Education*, 23(5), 26-27.
- Daniel, S. K., Lobdell, K., Springate, B., Rayome, C., Bottoni, R., Doerr, D., . . . Allen, G. (2009). Varying the frequency of intentional communication between student affairs personnel, first-year students, and their parents. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 46(2), 282-300. doi: 10.2202/1949-6605.6047
- Darling, R. A. & Smith, M. S. (2007). First-generation college students: first year challenges. Dans M. S. Hunter, B. McCalla-Wriggins & E. R. White (Éds.), *Academic advising: New insights for teaching and learning in the first year* (p. 203-211). Columbia, SC : National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- Davis, J. (2010). *The first-generation student experience: implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success*. Sterling, VA : Stylus Publishing.
- de Broucker, P. & Lavallée, L. (1998). Réussir dans la vie : L'influence de la scolarité des parents. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5(1), 22-28. Récupéré de

<http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81-003-X19980013902&lang=fra>

de Broucker, P. & Underwood, K. (1998). La mobilité intergénérationnelle du niveau de scolarité: Comparaison internationale axée sur les études postsecondaires. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5(2), 30-51. Récupéré de <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81-003-X19980024078&lang=fra>

Delong, B. A. (2006). *Transitioning from high school to college: first-generation college students' perceptions of secondary school counselor's role in college preparation*. (Mémoire de maîtrise). University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI.

Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241. doi: 10.1521/scpq.17.3.213.20883

Dennis, J. M., Phinney, J. S. & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236. doi: 10.1353/csd.2005.0023

Donovan, J., & Johnson, L. (2005). Exploring the experiences of firstgeneration, multiethnic undergraduate college students. *Journal of Student Affairs*, 14(32-38). Récupéré de http://www.sahe.colostate.edu/Journal_articles/Journal_2004_2005.vol4/Exploring_Experiences.pdf

Drotos, S. M. (2011). Awareness, adaptation and alienation: Challenges of the first-generation american college experience. *Comparative & International Higher Education*, 3(2), 46-49.

Dufresne, F. (2012). *L'expérience scolaire des étudiants de première génération en sciences de la nature de l'enseignement collégial*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Dwyer, A. L. & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Revue canadienne de counseling et de*

psychothérapie, 35(3), 208-220. Récupéré de <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/189/430>

- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (Éd.), *Achievement and achievement motives* (p. 75-146). San Francisco, CA : Freeman.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elkins, S. A., Braxton, J. M. & James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41(2), 251-268. doi: 10.1023/A:1007099306216
- Engle, J. (2007). Postsecondary access and success for first-generation college students. *American Academic*, 3(1), 25-48.
- Engle, J., Bermeo, A. & O'Brien, C. (2006). *Straight from the source : What works for first-generation college students*. Washington, DC : The Pell Institute for the study of opportunity in higher education.
- Engle, J. & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Washington, DC : The Pell Institute for the study of opportunity in higher education. Récupéré de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED504448>
- Fallon, M. V. (1997). The school counselor's role in first generation students' college plans. *School Counselor*, 44(5), 384-393.
- Fann, A., Jarsky, K. M. & McDonough, P. M. (2009). Parent involvement in the college planning process: a case study of P-20 collaboration. *Journal of Hispanic Higher Education*, 8(4), 374-393. doi: 10.1177/1538192709347847
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (and sex, drugs and rock 'n' roll)* (2e éd.). London, UK : Sage Publications.

- Filion, C. (1998). *Les déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement scolaire des étudiants de niveau collégial*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Frenette, M. & Zeman, K. (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents*. (Direction des études analytiques : documents de recherche, 11F0019). Ottawa, Ontario : Statistiques Canada. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2007303-fra.htm>.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274. doi: 10.1353/csd.2007.0024
- Garcia, V. (2010). First-generation college students: How co-curricular involvement can assist with success. *The Vermont Connection*, 31, 46-52. Récupéré de <http://www.uvm.edu/~vtconn/v31/Garcia.pdf>
- Gardner, S. K. & Holley, K. A. (2011). « Those invisible barriers are real » : The progression of first-generation students through doctoral education. *Equity & Excellence in Education*, 44(1), 77-92. doi: 10.1080/10665684.2011.529791
- Garrison, N. J. & Gardner, D. S. (2012). *Assets first generation college students bring to the higher education setting*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Association for the Study of Higher Education (ASHE), Las Vegas, NV.
- Gattuso, M.-N. (2008). *L'accès aux études postsecondaires des étudiants et étudiantes de première génération au Québec et en Ontario*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Québec.
- Giancola, J. K., Munz, D. C. & Trares, S. (2008). First-versus continuing-generation adult students on college perceptions: Are differences actually because of demographic variance? *Adult Education Quarterly*, 58(3), 214-228. doi: 10.1177/0741713608314088

- Gibbons, M. M. & Borders, L. D. (2010). Prospective first-generation college students: A social-cognitive perspective. *The Career Development Quarterly*, 58(3), 194-208. doi: 10.1002/j.2161-0045.2010.tb00186.x
- Gibbons, M. M. & Shoffner, M. F. (2004). Prospective first-generation college students: Meeting their needs through social cognitive career theory. *Professional School Counseling*, 8(1), 91-97.
- Gingras, Y. & Roy, L. (2012). *Les universités nouvelles : Enjeux et perspectives*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gofen, A. (2009). Family capital: how first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120. doi: 10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x
- Goodwin, L. L. (2006). *Graduating class: Disadvantaged students crossing the bridge of higher education*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-115. doi: 10.1177/1069072705281367
- Gray, K. (2009). *Getting real: helping teens find their future (2e éd)*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Groleau, A., Doray, P., Kamanzi, C., Mason, L. & Murdoch, J. (2010). Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada. *Education et sociétés*, 26(2), 107-122. doi: 10.3917/es.026.0107
- Groleau, A., Mason, L. & Doray, P. (2009). *Les étudiants de première génération : Le potentiel d'un indicateur, les limites d'un concept*. Communication présentée à la 2e Conférence internationale du RESUP : Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche, Lausanne, Suisse.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97. doi: 10.2307/1129640

- Hartig, N. & Steigerwald, F. (2007). Understanding family roles and ethics in working with first-generation college students and their families. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 15(2), 159-162. doi: 10.1177/1066480706297955
- Hefner, J. & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491-499. doi: 10.1037/a0016918
- Hellman, C. & Harbeck, D. (1997). Academic self-efficacy: Highlighting the first-generation student. *Journal of Applied Research in the Community College*, 4(2), 165-169.
- Henderson-King, D. & Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221. doi: 10.1007/s11218-006-0006-4
- Hertel, J. B. (2002). College student generational status: similarities, differences, and factors in college adjustment. *The Psychological Record*, 52(1), 3-18.
- Hicks, T. (2003). First generation and non-first generation pre-college students' expectations and perceptions about attending college. *Journal of College Orientation and Transition*, 11(1), 5-17. Récupéré de http://digitalcommons.uncfsu.edu/soe_faculty_wp/10
- Hodge, A. E. (2010). First-generation college students: the influence of family on college experience. *The Penn State McNair Journal*, 17, 120-134. Récupéré de http://forms.gradsch.psu.edu/diversity/mcnair/mcnair_jrnl2010/files/Hodge.pdf
- Hoffer, T. B., Sederstrom, S., Selfa, L., Welch, V., Hess, M., Brown, S. & Guzman-Barron, I. (2003). *Doctorate recipients from United States universities: Summary report 2002*. Chicago, IL : National Opinion Research Center.
- Hojan-Clark, J. M. (2010). *First generation college student leadership potential: a mixed methods analysis*. (Thèse de doctorat). Cardinal Stritch University, Milwaukee, WI.

- Horn, L., Nunez, A.-M. & Bobbitt, L. (2000). *Mapping the road to college: First-generation students' math track, planning strategies, and context of support*. Education Statistics Quarterly. (NCES 2000-153). Washington, DC : U.S. Department of Education.
- Horwedel, D. M. (2008). Putting first-generation students first. *Diverse Issues in Higher Education*, 25(5), 10-12. Récupéré de <http://www.csun.edu/pubrels/clips/April08/04-18-08M.pdf>
- Hossler, D., Schmit, J. L. & Vesper, N. (1999). *Going to college how social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Hossler, D., Ziskin, M., Moore III, J. V. & Wakhungu, P. K. (2008). *The role of institutional practices in college students persistence: results from a policy-oriented pilot study*. Communication présentée à l'Annual Forum of the Association for Institutional Research (AIR), Seattle, WA.
- Hsiao, K. P. (1992). *First-generation college students*. (ED351079). Los Angeles, CA : Office of Educational Research and Improvement. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351079.pdf>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35 doi: 10.1007/s10212-011-0097-y
- Hudley, C., Moschetti, R., Gonzalez, A., Cho, S.-J., Barry, L. & Kelly, M. (2009). College freshmen's perceptions of their high school experiences. *Journal of Advanced Academics*, 20(3), 438-471. doi: 10.1177/1932202X0902000304
- Humphrey, E. (2000). *An ex-post facto study of first generation students*. (Mémoire de maîtrise). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Hussein, A. (2013). *The main factors behing first generation college students' retention and dropout*. (Mémoire de maîtrise). Rowan University, Glassboro, NJ.

- Indicateurs de l'éducation. (2012). *Édition 2012*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SIC_A/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf
- Inman, W. E. & Mayes, L. (1999). The importance of being first: unique characteristics of first-generation community college students. *Community College Review*, 26(4), 3-22. doi: 10.1177/009155219902600402
- Ishitani, T. T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: time-varying effects of pre-college characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433-449. doi: 10.1023/A:1024284932709
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885. doi: 10.1353/jhe.2006.0042
- Jehangir, R. (2010). Stories as knowledge: bringing the lived experience of first-generation college students into the academy. *Urban Education*, 45(4), 533-553. doi: 10.1177/0042085910372352
- Jenkins, A. L., Miyazaki, Y. & Janosik, S. M. (2009). Predictors that distinguish first-generation college students from non-first generation college students. *Journal of Multicultural, Gender and Minority Studies*, 3(1). Récupéré de <http://www.scientificjournals.org/journals2009/articles/1429.pdf>
- Junor, S. & Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Montréal, Québec : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Kamanzi, P. C., Bonin, S., Doray, P., Groleau, A., Murdoch, J., Mercier, P., . . . Auclair, R. (2010). *Les étudiants canadiens de première génération à l'université : la persévérance aux études*. (Transitions - Note de recherche 9). Montréal, Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. & Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la

persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24. Récupéré de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/2012>

- Kamanzi, P. C., Doray, P., Murdoch, J., Moulin, S., Comoé, É., Groleau, A., . . . Dufresne, F. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. (Transitions - Note 6). Montréal, Québec : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Kniffin, K. (2007). Accessibility to the PhD and professoriate for first-generation college graduates: Review and implications for students, faculty, and campus policies. *American Academic*, 3, 39-79. Récupéré de <http://www.aft.org/pdfs/highered/academic/january07/Kniffin.pdf>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Final report of the National Postsecondary Education Cooperative and National Center for Education Statistics. Bloomington : Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Lampert, J. N. (2007). *The relationship of self-efficacy and self-concept to academic performance in a college sample: testing competing models and measures* (Mémoire de maîtrise). Pacific University, Forest Grove, OR. Récupéré de <http://commons.pacificu.edu/spp/86>
- Larose, S. & Roy, R. (2001). *L'inventaire d'acquis précollégiaux (IAP) : guide d'utilisation*. Québec : Cégep de Ste-Foy.
- Lasselle, L., Keir, F. & Smith, I. (2009). Enhancing pupils' aspirations to university: the St Andrews Sutton Trust school experience. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 395-410. doi: 10.1080/03098770903272487
- Lee, J. J., Sax, L. J., Kim, K. A. & Hagedorn, L. S. (2004). Understanding students' parental education beyond first-generation status. *Community College Review*, 32(1), 1-20. doi: 10.1177/009155210403200101

- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89-110. Récupéré de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/542/586>
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Logan, J. Q. (2007). *Psychosocial influences on college attendance among first and continuing-generation college students*. (Thèse de doctorat). The Florida State University, Tallahassee, FL.
- Lohfink, M. M. & Paulsen, M. B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, 46(4), 409-428. doi: 10.1353/csd.2005.0040
- London, H. B. (1989). Breaking away: a study of first-generation college students and their families. *American Journal of Education*, 97(2), 144-170. doi: 10.2307/1084908
- London, H. B. (1992). Transformations: cultural challenges faced by first-generation students. Dans L. S. Zwerling & H. B. London (Éds.), *First generation students: confronting the cultural issues* (p. 5-11). San Francisco, CA : Jossey Bass. doi:10.1002/cc.36819928003
- London, H. B. (1996). How college affects first-generation students. *About Campus*, 1(5), 9-13.
- Lowery-Hart, R. & Pacheco, G. (2011). Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective. *New Directions for Teaching and Learning* (127), 55-68. doi: 10.1002/tl.457
- Lundberg, C. A., Schreiner, L. A., Hovaguimian, K. & Miller, S. S. (2007). First-generation status and student race/ethnicity as distinct predictors of student involvement and learning. *NASPA Journal*, 44(1), 57-83. doi: 10.2202/1949-6605.1755
- Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first-generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(4), 243-250. doi: 10.1037/a0017852

- Martinez, M. & Klopott, S. (2005). *The link between high school reform and college access success for low-income and minority youth*. Washington, DC : American Youth Policy Forum and Pathways to College Network.
- McCarron, G. P. & Inkelas, K. K. (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement. *Journal of College Student Development*, 47(5), 534-549.
- McConnell, P. J. (2000). ERIC Review: What community colleges should do to assist first-generation students. *Community College Review*, 28(3), 75-87.
- McDonough, P. M., Korn, J. S. & Yamasaki, E. (1997). Access, Equity, and the Privatization of College Counseling. *The Review of Higher Education*, 20(3), 297-317
- McGregor, L. N., Mayleben, M. A., Buzzanga, M. A., Davis, S. F. & Becker, A. H. (1991). Selected personality characteristics of first-generation college students. *College Student Journal*, 25, 231-234.
- Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. Montréal, Québec.
- Merullo, R. (2002). The challenge of first-generation college students. *The Chronicle of Higher Education*.
- Mitchell, K. (1997). Making the grade: Help and hope for the first-generation college student. *ERIC Review: The path to college: Making choices that are right for you*, 5(3), 13-15.
- Moschetti, R. & Hudley, C. (2008). Measuring social capital among first-generation and non-first-generation, working-class, white males. *Journal of College Admission* (198), 25-30. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ829418.pdf>

- National Postsecondary Education Cooperative. (2007). *Deciding on postsecondary education: final report*. (NPEC 2008-850). Washington, DC : U.S. Department of Education.
- Naumann, W. C., Bandalos, D. & Gutkin, T. B. (2003). Identifying variables that predict college success for first-generation college students. *Journal of College Admission*, 9.
- Nora, A. & Cabrera, A. F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education*, 67, 119-145.
- NSSE. (2008). National Survey of Student Engagement. Canadian French Web Version : Enquête nationale sur la participation étudiante 2008. *Enquête n°06-11006*. Récupéré de http://nsse.iub.edu/html/survey_instruments_2008.cfm
- NSSE. (2011). *National Survey of Student Engagement. Fostering student engagement campuswide—annual results 2011*. Bloomington : Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Nunez, A.-M., Cuccaro-Alamin, S. & Carroll, C. D. (1998). *First generation students : Undergraduates whose parents never enrolled in post-secondary education. Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*. (NCES 98-082). Washington, DC : U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Office of Postsecondary Education. (2008). History of the federal TRIO programs. Récupéré de <http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/triohistory.html>
- Oldfield, K. (2007). Humble and hopeful: welcoming first generation poor and working class students to college. *About Campus*, 11(6), 2-12. doi: 10.1002/abc.188
- Olenchak, F. R. & Hebert, T. P. (2002). Endangered academic talent: lessons learned from gifted first-generation college males. *Journal of College Student Development*, 43(2), 195-212. Récupéré de <http://search.proquest.com/docview/195179766>

- Orbe, M. P. (2008). Theorizing multidimensional identity negotiation: Reflections on the lived experiences of first-generation college students. Dans M. Azmitia, M. Syed & K. Radmacher (Éds.), *The intersections of personal and social identities. New Directions for Child and Adolescent Development*, 120 (p. 81-95). doi:10.1002/cd.217
- Padgett, R. D., Johnson, M. P. & Pascarella, E. T. (2012). First-generation undergraduate students and the impacts of the first year of college: additional evidence. *Journal of College Student Development*, 53(2), 243-266. doi: 10.1353/csd.2012.0032
- Padron, E. J. (1992). The challenge of first generation college students: a Miami-Dade perspective. Dans L. S. Zwerling & H. B. London (Éds.), *First generation students: confronting the cultural issues* (p. 71-80). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W. & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57. doi: 10.1177/0743558400151003
- Paradis, C. (2008). *Les étudiants de première génération: un concept mais aussi une réalité*. (Transitions - Note 2). Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES).
- Pariat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C. & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 75(3), 249.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. Volume 2: a third decade of research*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Pascarella, E. T., Wolniak, G. C., Pierson, C. T. & Terenzini, P. T. (2003). Experiences and outcomes of first-generation students in community colleges. *Journal of College Student Development*, 44(3), 420-429.

- Peck, A. (2011). In practice: Peer involvement advisors improve first-year student engagement and retention. *About Campus*, 16(3), 22-25. doi: 10.1002/abc.20064
- Penrose, A. M. (2002). Academic literacy perceptions and performance: Comparing first-generation and continuing-generation college students. *Research in the Teaching of English*, 36(4), 437-461. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/40171585>
- Phinney, J. S., Dennis, J. & Osorio, S. (2006). Reasons to attend college among ethnically diverse college students. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 12, 347-366.
- Phinney, J. S. & Haas, K. (2003). The process of coping among ethnic minority first-generation college freshmen: a narrative approach. *The Journal of Social Psychology*, 143(6), 707-726. doi: 10.1080/00224540309600426
- Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005). First- and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *Journal of Higher Education*, 76(3), 276.
- Piorkowski, G. K. (1983). Survivor guilt in the university setting. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(10), 620-622. doi: 10.1111/j.2164-4918.1983.tb00010.x
- Pope, M. L. & Fermin, B. (2003). The perceptions of college students regarding the factors most influential in their decision to attend postsecondary education. *College and University: The Journal of American Association of Collegiate Registrars*, 78(4), 19-25.
- Prairie Research Associates. (2005). *Sondage auprès des élèves du secondaire*. Montréal, Québec : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Pratt, M. W. (2000). The transition to university: contexts, connections, and consequences. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 5-8.

- Próspero, M., Russell, A. C. & Vohra-Gupta, S. (2012). Effects of motivation on educational attainment: Ethnic and developmental differences among first-generation students *Journal of Hispanic Higher Education*, 1-20.
- Próspero, M. & Vohra Gupta, S. (2007). First generation college students: motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975.
- Ramos Sanchez, L. & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: the relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling*, 10(1), 6-18. doi: 10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x
- Reason, R. D., Terenzini, P. T. & Domingo, R. J. (2006). First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175.
- Rendon, L. I. (1995). *Facilitating retention and transfer for first generation students in community colleges*. Communication présentée à New Mexico Institute Rural Community College Initiative, Espanola, NM.
- Richardson, J. & Skinnners, E. (1992). Helping first-generation minority students achieve degrees. Dans L. S. Zwerling & H. B. London (Éds.), *First generation students: confronting the cultural issues* (p. 29-44). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Riehl, R. J. (1994). The academic preparation, aspirations, and first-year performance of first-generation students. *College and University*, 70(1), 14-19.
- Robertson, A. (2004). *Le cheminement scolaire jusqu'au études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économique défavorisé*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- Rodriguez, S. (2001). *Giants among us: First-generation college graduates who lead activist lives*. Nashville, TN : Vanderbilt University Press.
- Sablan, J. (2010). *High-achieving first-generation college students at American University*. (General University Honours). American University, Washington, DC.

- Schmidt, C. S. (2005). *An exploration into first generation adult student adaptation to college*. (Thèse de doctorat). Kansas State University, Manhattan.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers - motivated but directionless*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (2000). The Ambitious Generation. *Educational Leadership*, 57(4), 22-25.
- Schunk, D. H. & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. Dans F. Pajares & T. Urdan (Éds.), *Academic Motivation of Adolescents*. Greenwich, CT : Information Age.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (Éds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104). New York, NY : The Guilford Press.
- Seidah, A., Bouffard, T. & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, 56(4), 405-420.
- Shaienks, D., Eisl-Culkin, J. & Bussière, P. (2006). *Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans - Résultats du troisième cycle de l'EJET*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada.
- Shaienks, D. & Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, quatrième cycle*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada.
- Shaienks, D., Gluszynski, T. & Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires - participation et décrochage : différence entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada.

- Shelton, C. (2011). Helping first-generation college students succeed. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(4), 63–75.
- Shields, N. (2002). Anticipatory socialization, adjustment to university life, and perceived stress: Generational and sibling effects. *Social Psychology of Education*, 5(4), 365-392. doi: 10.1023/A:1020929822361
- Snell, T. P. (2008). First-generation students, social class, and literacy. *Academe*, 94(4), 28-31.
- Solberg, V. S. & Villarreal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(2), 182-201.
- Somers, P., Woodhouse, S. & Cofer, J. (2004). Pushing the boulder uphill: the persistence of first-generation college students. *NASPA Journal*, 41(3), 418-435.
- Soria, K. M. & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education*, 1-13. doi: 10.1080/13562517.2012.666735
- Stanton-Salazar, R. D. (2001). *Manufacturing hope and despair: The school and kin support Networks of U.S.-Mexican youth*. New York, NY : Teachers College Press.
- Stanton-Salazar, R. D. (2004). Social capital among working-class minority students. Dans M. A. Gibson, P. Gandara & J. P. Koyama (Éds.), *School connections: U.S.-Mexican youth, peers, and school achievement*. New York, NY : Teachers College Press.
- Statistique Canada. (2012). *Pourquoi les femmes sont-elles devenues majoritaires à l'université?* (81-004-XIF). Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada, 9(1). Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2008001/article/10561-fra.htm#c>.
- Stephens, N. M. (2010). *A cultural mismatch: The experience of first-generation college students in elite universities*. (Thèse de doctorat). Stanford University, CA.

- Strayhorn, T. L. (2006). Factors influencing the academic achievement of first-generation college students. *Source NASPA Journal*, 43(4), 82-111.
- Striplin, J. J. (1999). *Facilitating transfer for first-generation community college students*. (ED430627). Los Angeles, CA : ERIC Clearinghouse for Community Colleges.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B. & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144.
- Tate, K. A., Williams, C. I. & Harden, D. (2013). Finding purpose in pain: using logotherapy as a method for addressing survivor guilt in first-generation college students. *Journal of College Counseling*, 16, 79-92. doi: 10.1002/j.2161-1882.2013.00028.x
- Terenzini, P. T., Cabrera, A. F. & Bernal, E. M. (2001). *Swimming against the tide: the poor in american higher education*. New York, NY : College Entrance Examination Board.
- Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allisson, K. W., Gregg, P. L. & Jalomo, R. (1994). The transition to college: diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T. & Nora, A. (1996). First-generation college students: characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22. doi: 10.1007/BF01680039
- Thayer, P. B. (2000). Retention of students from first generation and low income backgrounds. *Opportunity Outlook, Journal of the Council for Opportunity in Education*, 2-8.
- Thiessen, V. & Looker, D. (2004). *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*. (Rapport final SP-600-05-04F). Gatineau, Québec : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

- Tierney, W. G. (2002). Parents and families in precollege preparation: the lack of connection between research and practice. *Educational Policy*, 16(4), 588-606. doi: 10.1177/0895904802016004007
- Tierney, W. G., Corwin, Z. B. & Colyar, J. E. (2005). *Preparing for college: Nine elements of effective outreach*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2e éd.). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Toews, M. L. & Yazedjian, A. (2007). College adjustment among freshmen: predictors for white and hispanic males and females. *College Student Journal*, 41(4), 891-900.
- Turcotte, M. (2011). *Mobilité intergénérationnelle en éducation : l'achèvement d'études universitaires selon le niveau de scolarité des parents*. (no 11-008-X). Tendances sociales canadiennes. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2011002/article/11536-fra.pdf>.
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346. doi: 10.1353/csd.0.0073
- Tym, C., McMillion, R., Barone, S. & Webster, J. (2004). *First generation college students: A literature review*. Austin, TX : Research and Analytical Services.
- Université du Québec. (2012). *L'accès à l'enseignement universitaire pour toutes et tous, partout au Québec*. Communication présentée à la rencontre sur l'accessibilité et la participation aux études universitaires, Trois-Rivières, Québec.
- Université du Québec à Montréal. (2013). *Rapport de l'Université du Québec à Montréal*. Bilan et perspectives de l'UQAM 2012-2013 : Présenté au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

- Vargas, J. H. (2004). *College knowledge: Addressing information barriers to college*. Boston, MA : College Access Services: The Education Resources Institute (TERI).
- Vezeau, C. & Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*. Rapport de recherche PAREA. Québec : Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.
- Vezeau, C. & Bouffard, T. (2010). *Avoir des parents qui n'ont pas fréquenté le cégep: Un défi supplémentaire pour l'adaptation aux études supérieures?* Montréal, Québec : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Récupéré de http://www.gres-montreal.ca/pdf/Vezeau_Bouffard_2010_PA2007-008.pdf
- Vezeau, C., Bouffard, T. & Roy, M. (2012). First-generation student's adaptation to higher education. Dans A. Fernex & L. Lima (Éds.), *To be a student within the Bologna process: New insights in process and studies outcomes* (p. 27-42). France : Presses universitaires de Grenoble.
- Vuong, M., Brown-Welty, S. & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. *Journal of College Student Development*, 51(1), 50-64. doi: 10.1353/csd.0.0109
- Warburton, E. C., Bugarin, R. & Nunez, A.-M. (2001). *Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students*. (NCES-2001-153). Washington, DC : National Center for Education Statistics (ED).
- Westbrook, S. B. & Scott, J. A. (2012). The influence of parents on the persistence decisions of first-generation college students. *Focus on colleges, universities, and schools*, 6(1), 1-9.
- Wintre, M. G. & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37. doi: 10.1177/0743558400151002
- Yazedjian, A., Toews, M. L. & Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among white and hispanic college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 458-467. doi: 10.1353/csd.0.0080

- York Anderson, D. C. & Bowman, S. L. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students. *Journal of College Student Development*, 32(2), 116-122.
- Zalaquett, C. P. (1999). Do students of noncollege-educated parents achieve less academically than students of college-educated parents? *Psychological Reports*, 85(2), 417-421. doi: 10.2466/PRO.85.6.417-421
- Ziemniak, A. E. L. (2010). *The contribution of family members to first-generation college student success: a narrative approach*. (Thèse de doctorat). University of Southern California, Rossier School of Education.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. doi: 10.1207/s15327752jpa5201_2